

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

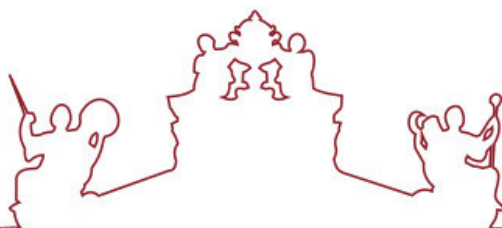
Tese de Doutoramento

**O processo de aprendizagem da disciplina de português:
representações dos alunos do ensino secundário**

Ana Maria Martins

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2025



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

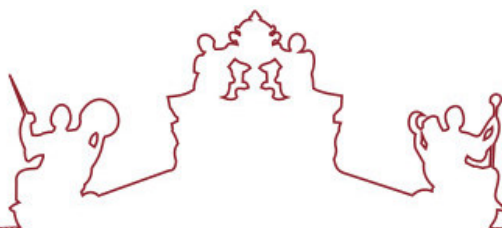
Tese de Doutoramento

**O processo de aprendizagem da disciplina de português:
representações dos alunos do ensino secundário**

Ana Maria Martins

Orientador(es) | Paulo Costa

Évora 2025



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Maria e Silva Machado (Universidade Coimbra)
José António Brandão Soares Carvalho (Universidade do Minho)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira (Universidade de Aveiro)
Paulo Costa (Universidade de Évora) (Orientador)
Ângela Balça (Universidade de Évora)

Sísifo

Recomeça ...

Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.

Miguel Torga

Agradecimentos

Os contínuos recomeços têm conduzido toda a minha vida, por isso a conclusão desta tese foi um caminho longo e duro, mas percorrido a par e passo com o apoio, incentivo e colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao professor Paulo Costa pela sua orientação, paciência, incentivo e palavras de ânimo mesmo em momentos de maior insegurança ao longo deste percurso, reconhecendo que o seu conhecimento e conselhos foram fundamentais para ultrapassar os desafios deste projeto.

À minha família, agradeço o apoio incondicional.

À Carolina, à Leonor ao Henrique e ao Manuel o amor e a confiança, que nos momentos mais difíceis me devolviam sempre palavras esperançosas e me sussurravam bem alto: “Então! O que é isso! claro que és capaz”.

Às minhas amigas Fernanda e Mercy com quem partilhei todos os passos desta jornada, com elas o caminho nunca foi solitário. A vossa amizade e apoio constante foi um pilar fundamental para que eu conseguisse manter o foco e a motivação até ao final deste trabalho, lembrando-me constantemente: “Enquanto não alcances/Não descanses. /De nenhum fruto queiras só metade.”

O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário

Resumo

Partindo da especificidade da disciplina de português, no espaço do currículo do ensino secundário, e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, este projeto de tese pretende compreender a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos do ensino secundário têm da disciplina de português quanto à sua natureza e funções, bem como relativamente às opções metodológicas nela envolvidas. Esperando que ao colocar um maior ênfase na voz dos alunos, chamando-os a contribuir nas práticas curriculares e nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, se possa fornecer um contributo substantivo para a melhoria do trabalho educativo e, consequentemente, para a eventual necessidade de repensar o currículo as práticas educativas e os modos de avaliação, na procura de uma escola melhor, que satisfaça as necessidades de todos e garanta a igualdade de oportunidades.

Para o efeito, foi desenvolvido um estudo de caso com alunos dos Cursos Científico Humanísticos, numa escola do concelho de Évora, recorrendo ao inquérito por questionário e por entrevista. Num primeiro momento foram realizados 198 inquéritos por questionário, e, seguidamente, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas em *Focus group*, para melhor compreender a forma como os alunos dos Cursos Científico Humanísticos perspetivam a disciplina de português no contexto da matriz curricular do ensino secundário.

Dos resultados obtidos destacamos que os alunos atribuem à disciplina um valor utilitário pelo seu caráter formativo e transversal, no contexto do currículo, considerando que as competências nela e por ela desenvolvidas, focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a leitura, educação literária e gramática são fundamentais quer para o sucesso académico quer para a vida social e extraescolar, sobretudo no contexto profissional.

Palavras-Chave: aprendizagem; português; currículo; ensino secundário, Cursos Científico humanísticos

The learning process of the Portuguese language subject: high school students' representations

Abstract

Starting from the specificity of the Portuguese language subject within the high school curriculum, and with the consequent recognition of students as agents and co-creators of their own knowledge, this thesis project aims to understand the perception that students in Scientific-Humanistic Courses in high school have regarding the nature and functions of the Portuguese language subject, as well as the methodological options involved. By placing greater emphasis on students' voices, inviting them to contribute to curricular practices and the dynamics of teaching and learning, the goal is to provide a substantive contribution to the improvement of educational work and, consequently, to the possible need to rethink the curriculum, educational practices, and assessment methods, in the pursuit of a better school that meets everyone's

To achieve this, a case study was conducted with students from Scientific-Humanistic Courses at a school in the municipality of Évora, using questionnaires and interviews. In a first phase, 198 questionnaires were administered, followed by three semi-structured interviews in Focus groups, to better understand how students in Scientific-Humanistic Courses perceive the Portuguese language subject within the context of the high school curriculum.

The results highlight that students attribute a utilitarian value to the subject due to its formative and cross-disciplinary nature within the curriculum, considering that the skills developed in and through it focused on oral and written communication and their interaction with reading, literary education, and grammar are essential both for academic success and for social and extracurricular life, especially in a professional context.

Keywords: learning; Portuguese; curriculum; high school; Scientific-Humanistic Courses.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	12
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	14
Introdução	15
Enquadramento e motivação para o estudo	15
Problema, objetivos e questão de partida	17
Estrutura da tese.....	19
Capítulo 1. Enquadramento Legislativo.....	21
1.1. Documentos orientadores no atual contexto das políticas educativas	22
Capítulo 2. O Ensino Secundário: Cursos Científico-Humanísticos	46
2.1. O lugar do Ensino Secundário no contexto educativo	47
2.2. Os Cursos Científico-Humanísticos no contexto do Ensino Secundário ..	49
Capítulo 3. A Disciplina de Português no Contexto Currículo	69
3.1. A origem de uma disciplina escolar	70
3.2. Objetivos e funcionamento de uma disciplina escolar	73
3.3. Aprendizagens Essenciais - AE de Português no ensino secundário	76
Capítulo 4. A Voz dos Alunos.....	93
4.1. Escutar a voz dos alunos.....	96
4.2. O impacto de escutar a voz dos alunos	106
Capítulo 5. Metodologia da Investigação.....	111
5.1. Natureza do estudo.....	112
5.2. Opções metodológicas	113
5.3. Validade e fiabilidade na investigação	117

5.4. Questões éticas e deontológicas.....	118
5.5. Técnicas de recolha, análise e tratamento dos dados empíricos	119
Capítulo 6. Apresentação dos Dados Empíricos.....	131
6.1. Apresentação dos dados do questionário	132
6.2. Apresentação dos dados das entrevistas.....	180
Capítulo 7. Discussão dos Resultados.....	198
7.1. Representações sobre os conteúdos da disciplina	202
7.2. Representações das capacidades desenvolvidas em cada um dos domínios e ações estratégicas de ensino e aprendizagem.....	204
7.3. Representações das ações estratégicas de ensino e aprendizagem	207
Capítulo 8. Conclusões Finais.....	211
Limitações do estudo	219
Referências Bibliográficas	221
Anexos.....	240
Anexo 1 – Declaração do orientador.....	241
Anexo 2 – Nota metodológica dos inquéritos por questionário.....	242
Anexo 3 – Nota metodológica da entrevista semiestruturada em <i>Focus group</i>	243
Anexo 4 – Autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados (MIME).....	244
Anexo 5 – Consentimento informado para aplicação de questionário <i>on line</i> ...	246
Anexo 6 – Consentimento informado para aplicação de entrevista semiestruturada	247
Apêndices	248
Apêndice 1 – Matriz de elaboração do questionário.....	249
Apêndice 2 – Inquérito por questionário.....	251
Apêndice 3 – Guião de entrevista a <i>Focus group</i>	257
Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas.....	259
Apêndice 5 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas - Tema I	280

Apêndice 6 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas - Tema II	284
Apêndice 7 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas – Tema III.....	287

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Quadro conceptual da OCDE da educação para 2023.</i>	28
Figura 2	<i>Princípios das competências globais para o cidadão do século XXI.</i>	30
Figura 3	<i>Novos caminhos do processo ensino e aprendizagem.</i>	34
Figura 4	<i>Medidas universais ao nível da gestão do currículo.</i>	40
Figura 5	<i>Distribuição dos alunos matriculados em ofertas de educação e formação para jovens no ensino secundário (%), por sexo.</i>	62
Figura 6	<i>Taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por sexo e NUTS II.</i>	63
Figura 7	<i>Taxa de retenção e desistência do ensino secundário por NUTS II.</i>	63
Figura 8	<i>Taxa de retenção e desistência no ensino secundário.</i>	64
Figura 9	<i>Escada de participação das crianças na decisão Hart.</i>	100
Figura 10.	<i>Sun Model of Co-agency.</i>	103
Figura 11	<i>Frameworks for Meaningful Student Involvement.</i>	105
Figura 12	<i>Desenho da investigação.</i>	116
Figura 13	<i>Profissão dos pais.</i>	134
Figura 14	<i>Profissão das mães.</i>	135
Figura 15	<i>Avaliação com classificação negativa na disciplina de português.</i>	139
Figura 16	<i>Acesso dos alunos a tecnologias de informação e comunicação em casa.</i>	140
Figura 17	<i>Importância da disciplina na melhoria da Expressão oral e Escrita.</i>	142
Figura 18	<i>Importância da disciplina no conhecimento da língua dos autores e da cultura portuguesa.</i>	143
Figura 19	<i>Importância da disciplina para o sucesso académico e profissional.</i>	145
Figura 20	<i>Importância da disciplina para a leitura e interpretação.</i>	146
Figura 21	<i>Importância da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico.</i>	148
Figura 22	<i>Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.</i>	155
Figura 23	<i>Distribuição do resultado ambicionado pelos alunos na disciplina de português, no final do Ensino Secundário.</i>	159
Figura 24	<i>Conteúdos que os alunos retirariam da disciplina de Português.</i>	164
Figura 25	<i>Textos do Domínio da Educação Literária que os alunos suprimiriam.</i>	167

Figura 26 <i>Estratégias adotadas pelos alunos quando sentiram dificuldades.</i>	178
Figura 27 <i>Número de estratégias adotadas pelos alunos quando sentiram dificuldades.</i>	178

Índice de Tabelas

Tabela 1	<i>Curso de Ciências e Tecnologias.</i>	51
Tabela 2	<i>Curso de Ciências Socioeconómicas.</i>	52
Tabela 3	<i>Curso de Línguas e Humanidades.</i>	52
Tabela 4	<i>Curso de Artes Visuais</i>	53
Tabela 5	<i>Taxa real de escolarização (%), por nível de ensino e ano letivo – 2009/10 a 2020/21.</i>	57
Tabela 6	<i>Alunos matriculados no ensino secundário: total e por modalidade de ensino- Cursos Gerais.</i>	57
Tabela 7	<i>Alunos matriculados nos CCH e Cursos com Planos próprios – por NUTS II.</i>	60
Tabela 8	<i>Alunos matriculados nos CCH em idade normal, por NUTS II.</i>	61
Tabela 9	<i>Aprendizagens Essenciais: Domínio Oralidade.</i>	77
Tabela 10	<i>Aprendizagens Essenciais: Domínio Leitura.</i>	79
Tabela 11	<i>Aprendizagens Essenciais: Domínio Educação Literária.</i>	81
Tabela 12	<i>Lista de obras e textos para educação literária por ano letivo.</i>	85
Tabela 13	<i>Autores e textos excluídos das AE por comparação com o Programa de 2014.</i>	86
Tabela 14	<i>Aprendizagens Essenciais: Domínio Escrita.</i>	87
Tabela 15	<i>Aprendizagens Essenciais: Domínio Gramática.</i>	89
Tabela 16	<i>Matriz do inquérito por questionário.</i>	123
Tabela 17	<i>Matriz de elaboração do guião da entrevista.</i>	127
Tabela 18	<i>Caracterização dos Focus group.</i>	129
Tabela 19	<i>Detalhes relativos às entrevistas realizadas em Focus group.</i>	129
Tabela 20	<i>Caracterização sociodemográfica dos alunos.</i>	133
Tabela 21	<i>Habilitações académicas dos pais.</i>	134
Tabela 22	<i>Idade dos alunos por ano de escolaridade de frequência.</i>	136
Tabela 23	<i>Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: por modalidade de ensino e ano de escolaridade.</i>	137
Tabela 24	<i>Perspetiva sobre a disciplina de Português no Ensino Secundário.</i>	141
Tabela 25	<i>Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.</i>	141
Tabela 26	<i>Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.</i>	149
Tabela 27	<i>Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.</i>	150

Tabela 28	<i>Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.</i>	151
Tabela 29	<i>Importância atribuída pelos alunos a alguns aspetos da disciplina de Português.</i>	152
Tabela 30	<i>Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.</i>	154
Tabela 31	<i>Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.</i>	158
Tabela 32	<i>Perspetiva sobre os conteúdos da disciplina de português.</i>	159
Tabela 33	<i>Perspetivas positivas sobre os conteúdos da disciplina.</i>	160
Tabela 34	<i>Perspetivas negativas sobre os conteúdos da disciplina.</i>	162
Tabela 35	<i>Conteúdos considerados como desnecessários.</i>	163
Tabela 36	<i>Capacitação face a atividades desenvolvidas no Domínio da Oralidade.</i>	168
Tabela 37	<i>Capacidades face às atividades desenvolvidas no Domínio da Leitura.</i>	169
Tabela 38	<i>Capacidades face às atividades desenvolvidas no domínio da Educação Literária.</i>	171
Tabela 39	<i>Capacidades face às atividades desenvolvidas no Domínio da Escrita.</i>	172
Tabela 40	<i>Capacidades face a atividades desenvolvidas no Domínio da Gramática.</i>	173
Tabela 41	<i>Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para a aprendizagem.</i>	175
Tabela 42	<i>Expetativas dos alunos face à disciplina de Português.</i>	179
Tabela 43	<i>Unidades de Registo por Categoria e Subcategoria: Tema - Representações sobre a disciplina de português.</i>	181
Tabela 44	<i>Unidades de Registo por Categoria e Subcategoria: Tema II - Representações dos Domínios no contexto das Aprendizagens Essenciais (AE).</i>	187
Tabela 45	<i>Unidades de registo por categoria e subcategoria: Tema III - opinião dos alunos.</i>	191

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACP – Análise de Componentes Principais

AE – Aprendizagens Essenciais

AML – Área Metropolitana de Lisboa

CQEP – Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

CCH – Cursos Científico Humanísticos

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DP – Desvio Padrão

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo português

MEC – Ministério Educação e Ciência

MTSSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade e Segurança Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

PAFC – Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PI – Planos de Inovação

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa

UE – União Europeia

Introdução

Enquadramento e motivação para o estudo

Percecionado como uma plataforma flexível de oportunidades, o ensino secundário é uma etapa da vida dos estudantes que se afigura como uma fase de incerteza e instabilidade, para a qual concorrem vários fatores, nomeadamente: a seleção de uma área mais específica de estudos, a mudança de escola, de professores e ritmo de trabalho. Tais alterações conduzem, muitas vezes, a um crescente desinteresse escolar, por parte dos alunos e cujas razões podem estar relacionadas com uma variedade de elementos intrínsecos e extrínsecos, nomeadamente com a incapacidade de aplicar os conteúdos, a frustração face aos resultados académicos, ao facto de não gostarem de todas ou de algumas disciplinas do curso escolhido ou por não reconhecerem aplicação prática e utilitária dos conteúdos que são lecionados.

No atual contexto educativo, o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em articulação com os normativos Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais (AE) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) – denominadores comuns para todos os alunos em matéria educativa – definem ações estratégicas de ensino no sentido de dar ao aluno um papel mais ativo, posicionando-o como protagonista no processo da sua própria aprendizagem.

Tal como aponta Rodrigues (2016), “pensar (...) quem são os destinatários do sistema educativo” (p. 59) é fundamental para construir uma escola que faça a diferença.

Destarte, os estudos sobre escutar o que os alunos têm a dizer sobre o seu processo de aprendizagem, enquanto exercício democrático na educação, surgem alinhados com a Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), por isso vários autores, nomeadamente Cook-Sather (2002, 2016), Mitra (2004) e Fletcher (2005) apontam que o verdadeiro envolvimento dos alunos em práticas escolares a partir das suas experiências e perspetivas trazem mudanças à escola, através da apresentação das suas ideias e do diálogo com as estruturas educacionais, promovendo uma cidadania mais responsável, um maior grau de motivação e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o que realmente se constata é, muitas vezes, uma contradição entre a centralidade que o aluno adquire no domínio legislativo, que pressupõe o desenvolvimento competências para tomar decisões sobre o quê e como aprender e alguma afonia que na prática lhe é concedida.

Conscientes da centralidade que os alunos devem assumir no processo de ensino e aprendizagem e no papel ativo que devem ter dentro da escola, enquanto comunidade, na última década, em Portugal, foram feitos esforços através de algumas iniciativas da tutela para que essa voz fosse mais auscultada. A iniciativa “A Voz dos alunos”, promovida pelo Ministério da Educação em 2016, foi um primeiro passo para escutar o que os alunos têm a dizer sobre a escola e o trabalho curricular que nela se desenvolve, contudo ainda sem grandes repercussões, pois pese embora, muitas vezes, os alunos tenham assento nas estruturas escolares, a sua voz fica aí confinada e não produz mudanças efetivas na operacionalização das estratégias de ensino nem em matéria curricular.

Partindo da especificidade da disciplina de português, no espaço dos Cursos científico-humanísticos, do atual ensino secundário e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento como consequência das mais recentes políticas educativas, que procuram centrar-se, preferencialmente, na diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, num contexto cada vez mais exigente, complexo e desafiante. No qual interferem uma multiplicidade de variáveis, nem sempre totalmente controláveis, o presente estudo pretende dar a palavra aos alunos, para chegar aos significados que estes atribuem à disciplina de português no contexto do currículo dos cursos científico humanísticos e, assim, contribuir para a melhoria e adequação do trabalho educativo, centrado na construção de “Um perfil de base humanista (...) de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.”, conforme destacado no PASEO (Ministério da Educação [MEC], 2017) que prepara os jovens para a cidadania ativa do século XXI.

Reconhecendo, a partir da minha experiência como docente do ensino secundário, que a disciplina de português assume, no contexto do currículo do ensino secundário, um papel privilegiado, para a construção do perfil de cidadão que a escola ajuda a construir, quer através da organização do trabalho por domínios, quer pela interação com géneros textuais diversificados e textos literários contextualizados de

forma diacrónica, potencializadores do diálogo e dos valores preconizados no PASEO, é importante perceber quais as razões que estão subjacentes ao crescente desinteresse dos alunos dos Cursos Científico Humanísticos (CCH) pela disciplina.

Propusemo-nos então, realizar este estudo num Agrupamento de Escolas que abrange a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, localizado no distrito de Évora, na NUT II. Nos CCH, este Agrupamento tem a oferta formativa de três cursos – Ciências e Tecnologias (CT), Línguas e Humanidades (LH) e Ciências Socioeconómicas (SE), sendo a recolha de dados realizada no ano letivo 2021/2022, e o inquérito por questionário aplicado a todos os alunos dos CCH inscritos no Agrupamento nesse ano letivo.

Problema, objetivos e questão de partida

A publicação dos Decretos-Lei nº 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho, iniciaram uma rutura com o modelo centralizado e burocrático do currículo consubstanciando mudanças, ainda que lentas, nas práticas, no sentido da construção de uma escola que forneça resposta para todos, por isso mais inclusiva que prepare as novas gerações para uma vivência de plena participação social, subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença.

Estando Portugal associado a políticas desenhadas, desenvolvidas, monitorizadas e disseminadas sob os auspícios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da União Europeia (UE), o atual contexto educativo assenta num forte compromisso com uma pedagogia para a participação, enquanto resposta aos múltiplos desafios do mundo atual e ao desenvolvimento de competências para o século XXI.

Face ao desafio de conciliar a atual diversidade social e cultural existente nas escolas, garantindo que todos os alunos adquirem conhecimentos e realizem aprendizagens significativas em cada uma das disciplinas do currículo, afigura-se como relevante ouvir os beneficiários diretos das atuais políticas educativas. Reconhecendo que na disciplina de português os conteúdos ensinados e a ensinar cruzam elementos da tradição, da história, dos feitos, dos valores, juntamente com autores/ personalidades marcantes de um povo e da história nacional, o estudo que

se desenvolve nesta disciplina assume-se, tal com refere Penim (2011), a efetiva alma do currículo.

Assim, depois de todas as (re)configurações da área disciplinar de português, especialmente no ensino secundário, não só pela variedade da oferta formativa deste nível de ensino, mas também pelas mudanças ocorridas na revisão dos programas, este estudo pretende saber qual é a representação que os alunos dos CCH têm da disciplina de português e das aprendizagens efetuadas, atendendo às suas necessidades e expetativas.

Desta feita, o nosso estudo teve como principais objetivos: Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário; identificar a operacionalização dos conteúdos e das competências a desenvolver no contexto do currículo; compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário e perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Uma vez que a temática se alicerça na palavra dos alunos, de modo a chegar aos significados que estes atribuem à disciplina de português, para a construção do desenho geral da Investigação, optámos pelo paradigma interpretativo, interessando-nos compreender o modo como os participantes da investigação se situam no processo de ensino e aprendizagem do português e como podem desenvolver competências com base neste. Recorremos a uma abordagem mista, pois quer os métodos quantitativos quer os métodos qualitativos podem ser apropriadamente usados em qualquer paradigma. E optámos também pela modalidade de estudo de caso porque “(...) a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (...)”, alicerçando-se no que é idiossincrático de cada contexto (Yin, 2010, p. 19).

Por conseguinte, a investigação desenvolveu-se em três etapas distintas, numa primeira fase, uma análise documental que permitiu enquadrar a disciplina no contexto do currículo do ensino secundário. Numa segunda etapa da investigação, depois da revisão de pares para validação dos instrumentos de recolha de dados a aplicação de um inquérito por questionário; cujo tratamento foi feito com recurso ao *Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Posteriormente, para melhor compreendermos o que os alunos dizem sobre a disciplina de português e o trabalho nela desenvolvido, o nosso estudo recorreu também à entrevista como meio de recolher as opiniões dos alunos dos CCH, pois este é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação e mais democrático do que a observação ou a experimentação, porque permite a participação dos sujeitos de forma aberta e ainda, porque segundo Santos (1998) uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto numa escola é, exactamente, perguntar aos que estão imersos na situação.

As entrevistas foram efetuadas a três *Focus group* de alunos do ensino secundário dos CCH, pois esta técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo, permitiu situar o nosso ponto de interesse na compreensão e análise do sentido que os alunos dão às experiências com as quais se veem confrontados, atendendo aos seus valores, sentimentos e modo de classificar e experimentar o mundo (Amado, 2017).

Como técnica de análise das entrevistas recorreremos ao *software* N-VIVO como ferramenta auxiliar de tratamento dos dados.

Estrutura da tese

Para melhor compreender o caminho percorrido na construção deste trabalho de investigação, optámos por organizar a tese em oito capítulos.

No capítulo I fizemos uma reflexão em torno dos atuais documentos orientadores da educação, mostrando que a recente política educativa tem procurado ajustar-se às diretivas transnacionais, valorizando o primado da aprendizagem para todos e da avaliação formativa.

No Capítulo II, focamos a nossa atenção no ensino secundário, em particular na especificidade dos CCH, que se constituem como uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior – universitário ou politécnico, contudo apesar das escolas, no contexto da sua autonomia, terem possibilidade de convocar as opções curriculares que melhor respondem às necessidades e ambições dos seus alunos, para envolver todos e especialmente os mais vulneráveis, nem sempre os alunos sentem que tais opções vão ao encontro das suas expetativas futuras.

O Capítulo III foi construído tendo em conta a especificidade da disciplina de português no atual contexto do currículo do ensino secundário.

No Capítulo IV apontamos a importância de auscultar os alunos em matéria curricular, uma vez que compreender as representações em educação está diretamente relacionada com o fato destas influenciarem e fundamentarem a ação dos diversos intervenientes no processo educativo (sejam eles professores, alunos, supervisores, responsáveis educativos).

No Capítulo V descrevemos a metodologia utilizada, atendendo ao objeto de estudo, à questão de partida e aos objetivos da investigação, estabelecendo o percurso para a investigação e o conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos adequados para captar os diferentes olhares que traduzem a complexidade do estudo em si (Amado, 2017).

Nos Capítulos VI e VII, procedemos à apresentação dos resultados e à sua discussão. Finalmente, no Capítulo VIII apresentamos as conclusões finais, destacando o que os alunos dizem sobre a disciplina de português no ensino secundário. Estes apontam a importância da disciplina ao reconhecerem o seu valor utilitário pelas competências nela e por ela desenvolvidas, focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a leitura, educação literária e gramática. Verbalizam o valor da disciplina para a construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, considerando que o trabalho que nela se desenvolve é fundamental tanto para o sucesso académico como para a vida social, extraescolar e profissional.

Por seu turno, os alunos colocam em causa a relevância dada à aprendizagem de alguns conteúdos, nomeadamente ao nível dos domínios da gramática e educação literária, bem como a aplicação de algumas ações estratégicas de ensino e aprendizagem que não valorizam o espaço da sala de aula como um lugar de múltiplas interações e aprendizagens.

Capítulo 1.

Enquadramento Legislativo

O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser ... obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana.

(MEC, 2017, p. 5)

1. Enquadramento Legislativo

1.1. Documentos orientadores no atual contexto das políticas educativas

Nos últimos anos do século XX, foram evidentes intervenções com grau variável de abrangência em vários países europeus, orientadas para a modernização e reorganização do currículo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo português (LBSE) é aprovada em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Assembleia da República, 1986), consagrando a arquitetura, as finalidades e os objetivos do sistema educativo, em seguimento da orientação da política educativa dos pós 25 de Abril, numa lógica de prescrição uniforme, foi o primeiro grande passo para ultrapassar o atraso na educação, o que proporcionou um enquadramento legislativo nas mudanças de cariz estrutural e conjuntural com impactos ao nível curricular.

Desde 2013, a OCDE tem vindo a desenvolver, em Portugal, um conjunto de iniciativas no domínio da educação, com o propósito de delinear uma Estratégia Nacional de Competências, com especial incidência na educação de adultos. Este processo inscreve-se num quadro mais amplo de europeização das políticas educativas e de crescente influência de organizações supranacionais na formulação de políticas públicas. Tal dinâmica pode ser compreendida como expressão de uma nova ordem educacional, intrinsecamente ligada a projetos políticos de globalização da economia do conhecimento.

Nesta perspetiva, no contexto da política nacional tal como referem Lagarto e Alaíz (2019),

as escolas foram desafiadas a caminhar por caminhos não conhecidos. Os professores foram desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas, e os pais não ficaram de fora deste movimento (p. 43).

No ano de 2017, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) enquadrado pela publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, obrigou, por seu turno, a uma reflexão:

sobre as exigências e implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, como também, a investirem noutros modos de organizar os espaços e tempos de trabalho - bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias (Cosme, 2018, p. 19).

Na sequência dessa publicação, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é conduzida, em 2017-2018, a experiência piloto de projetos de autonomia e flexibilidade, envolvendo 226 Agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, da rede pública e privada¹. Em articulação com a legislação em vigor são emanados novos documentos, diretivas e pareceres, entre os quais se destaca o Parecer n.º 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2018) sobre a supracitada experiência piloto.

De forma sucinta, este documento destaca a relevância da proposta do Decreto-Lei, e o seu caráter inovador, pois “procura criar condições para que a escola possa promover aprendizagens significativas e contextualizadas que respondam aos avanços sociais e tecnológicos do mundo atual” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 7), acrescentando que o mesmo se apresenta como um normativo de organização do desenvolvimento curricular que atribui maior autonomia às escolas, particularmente na sua capacidade de organização e gestão do currículo, no papel central dos professores nesse desenvolvimento e na integração dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares. Na conclusão, o 11.º Parecer do CNE alerta para a questão do ensino secundário, nomeadamente o acesso ao ensino superior, propondo que “os exames nacionais tenham apenas implicações ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não como um instrumento de acesso ao ensino superior em que se transformou”, de forma a “poder concretizar-se um ensino secundário como fase final de escolaridade obrigatória coerente com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (CNE, 2018, p. 12).

O PASEO – homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, os Decretos-Lei n.º 55/2018 e n.º 54/2018, ambos de 6 de julho de 2018 e a promulgação

¹ Este projeto foi objeto de um estudo avaliativo realizado por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob coordenação de Ariana Cosme, e por uma equipa da OCDE.

das AE, que ainda coexistiram, à data, com os anteriores documentos programáticos e metas curriculares, são a forma de consignar a tão ambicionada autonomia da escola, publicada através da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, a qual define os termos e as condições em que as escolas poderão implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, e das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, instituindo o procedimento de “autorização de funcionamento dos planos de inovação, bem como o acompanhamento, monitorização e avaliação dos mesmos” (Preâmbulo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, p.2954).

Mais recentemente, a Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, vem adequar este instrumento de autonomia e flexibilidade curricular às atuais necessidades, com vista ao desenvolvimento e à consolidação de Planos de Inovação (PI).

Finalmente, a Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro, procede a algumas alterações do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, para introduzir o curso básico de teatro para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, permitindo aperfeiçoar competências e capacidades técnico - artísticas específicas e, simultaneamente, desenvolver princípios e valores previstos no PASEO.

Atualmente, o novo paradigma de política educativa, assente na melhoria e na inovação em grande escala – reforma educativa – foca-se no desenvolvimento de estratégias laterais de apoio ao trabalho das escolas, sendo assim substituídas as dicotomias *top-down* e *bottom-up* por um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa ótica de mudança sustentável (Bolívar, 2007). Este autor defende um equilíbrio entre as pressões externas, as quais estimulam a melhoria das escolas, e a necessária autonomia escolar, focada nos processos de ensino e de aprendizagem. Torna-se essencial promover a capacidade institucional e da aprendizagem organizativa de cada escola no sentido da mudança impactar a aprendizagem dos alunos Bolívar (2017) e Schleicher (2018).

Protagonizar a mudança na educação, para cumprir a missão de uma escola inclusiva, tem desafiado todos os agentes do sistema educativo a pensar a escola, os processos de ensino e de aprendizagem de uma forma criativa, aberta e flexível. O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, no seu Preâmbulo, atribuí que a “(...) apropriação plena de autonomia curricular (...) materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às

opções curriculares de cada escola”. Nesta medida, a autonomia é o meio para “um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”. Este normativo aponta no sentido da promoção de uma “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências (...) para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p.2929).

Este diploma legal começa por explicar “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (artigo. 1.º).

No artigo 3.º, alínea c), o legislador apresenta a definição de “autonomia e flexibilidade curricular”, referindo que a AFC é “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Não obstante, logo na alínea b) do mesmo artigo define-se AE, como “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

O legislador veio introduzir na alínea e) uma novidade, no processo de gestão do currículo, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC):

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular - base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2930).

Outro aspeto do mesmo artigo, referido na sua alínea g) insere-se na ENEC, constituindo-se como “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar,

com abordagem de natureza interdisciplinar”, também prevista na alínea a) do n.º 3, artigo 15.º, cabendo às escolas a decisão da sua forma de implementação.

Este artigo vem impulsionar, na alínea h), a flexibilização das matrizes curriculares base, permitindo, tal como disposto nos artigos 13.º e 14.º que se referem, respetivamente, às matrizes curriculares - base dos ensinos básico e secundário. No caso de as escolas pretenderem gerir mais de 25% destas, poderão fazê-lo apresentando um plano, tal como previsto no ponto 3 do artigo 12.º com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos.

Finalmente, o artigo terceiro na sua alínea i) consigna o PASEO, como uma

matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p.2930),

e vem harmonizar todo o edifício legislativo da atualidade.

Ao nível do currículo, a escola tem a oportunidade de gerir parte da carga horária das disciplinas e de as organizar de modos variados, sustentada nas matrizes curriculares-base com a intenção de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO.

Esta margem de autonomia para uma gestão flexível do currículo obriga ao abandono de um modelo escolar baseado num figurino estável de disciplinas para uma estrutura curricular que se fundamente nas “necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem” (Palmeirão & Alves, 2018, p. 18).

O PASEO, considerado como um dos documentos inovadores na educação, vem criar uma rutura no quadro legal vigente, marcando uma mudança de paradigma curricular no país, tal como refere Cosme (2018) desafia todos os agentes educativos a:

refletir sobre as exigências e implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, como também, a investirem noutros modos de organizar os espaços e tempos de trabalho - bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias (p. 19).

1.1.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO

O *RELATÓRIO TÉCNICO – Perfil do aluno - competências para o século XXI* produzido pelo CNE em 2017, sublinha a importância de (re)pensar as competências ao serviço do ensino e da aprendizagem como um novo desafio, em que se interrelacionem conhecimentos, capacidades e atitudes, para responder à quantidade e velocidade com que o novo conhecimento é produzido e para considerar que as formas de conhecer informação são mais importantes do que a informação por si própria.

As competências para o século XXI são aquelas que os jovens terão de adquirir para serem trabalhadores eficazes e cidadãos na sociedade do conhecimento deste século. Segundo Ananiadou e Claro (2009) e Voogt e Roblin (2012), as principais características das competências para o século XXI deverão ser:

(a) transversais, na medida em que estão associadas a diferentes áreas disciplinares, (b) multidimensionais, dado que incluem conhecimento, aptidões (*skills*) e atitudes, e (c) associadas a aptidões e comportamentos de nível elevado, de modo a lidar com problemas complexos e situações imprevistas (CNE, 2017, p. 10).

A análise do PASEO é fundamental para se compreender a nova perspetiva pedagógico-didática, que se traduz através da Figura 1:

Figura 1

Quadro conceptual da OCDE da educação para 2023.



Nota. Extraído de CNE (2017).

A Figura ilustra, entre outros aspetos, as competências-chave que constituem o perfil, que segundo (Oliveira Martins et al., 2017) são mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável. E acrescenta, ainda, o mesmo autor que competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. (...) de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Oliveira Martins et al., 2017, p. 9)².

Esta margem de autonomia para uma gestão flexível do currículo exige necessariamente o abandono de numa visão isolada das disciplinas e a operacionalização de um modelo cuja estrutura curricular se alicerce nas “necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem” (Palmeirão & Alves, 2018, p. 4). Não se trata de “inventar” a ideia de currículo, mas desenhá-lo como um percurso significativo para todos os aprendentes,

² Essa noção de competência está presente também nos documentos internacionais referidos como base para a elaboração deste perfil:

European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> OECD, Future of Education and Skills: Education2030. <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm> UNESCO, Education 2030 Framework for Action, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>

É também adotada em documentos internacionais ligados à promoção de uma educação para a cidadania global:

OXFAM. Education for Global Citizenship: A Guide for Schools. Oxford: Oxfam GB, 2015. https://oxfamwebcdn.azureedge.net/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx

que deverá contemplar a mutabilidade da realidade e diversidade de alunos, oferecendo diferentes opções para que as competências do PASEO sejam alcançadas por todos, abandonando uma visão estática das instituições (Roldão, 2017).

Na vertente do currículo, especificamente é dada à escola a possibilidade para gerir os currículos dos ensinos básico e secundário sustentada nas matrizes curriculares-base, sempre com o propósito de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO. Nesta linha de pensamento, é imprescindível conceber o currículo como um percurso significativo para todos os aprendentes, e como tal, deverá contemplar toda a diversidade de alunos, permitindo diferentes opções para que as competências do PASEO sejam alcançadas por todos, pois também são esses ‘todos’, sem exceção, que delas necessitam. Disso dependerá, sem dúvida, o sucesso social e pessoal das suas vidas (Roldão, 2017).

Da análise do PASEO, resulta um novo quadro conceptual de aprendizagens, fundado em princípios relevantes para a sociedade do séc. XXI, a promoção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável; a valorização de um saber holístico capaz de encontrar respostas para problemas sociais e uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação, tal como refere (C. Sá, 2019, pp. 14-15).

Ainda no que respeita a aspetos inovadores, sobressai “A Visão de aluno, decorrente dos princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (MEC, 2017, p. 9). Partindo destes princípios, a educação deverá contribuir para a formação de um cidadão dotado de determinadas características, tal como se apresenta na Figura 2.

Figura 2

Princípios das competências globais para o cidadão do século XXI.

Democrático, justo e inclusivo. Capaz de pensar crítica e autonomamente. Criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação. Conhecedor e respeitador dos princípios fundamentais da sociedade democrática e dos direitos, garantias e liberdades.	Capaz de promover a sustentabilidade ecológica, ambiental, linguística e cultural. Promotor do respeito pela: dignidade humana; cidadania plena, solidariedade para com os outros, diversidade cultural e debate democrático. Capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social.	Humanista e com capacidade de resposta face aos desafios sociais. Consciente da importância e do desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental. Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação. Empenhado na aprendizagem ao longo da vida.
--	---	--

Nota. Elaboração própria com base no PASEO (MEC,2017)

Sobressai, então, do PASEO (MEC, 2017) uma visão de aluno que “(...) integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (p. 15).

1.1.2. Aprendizagens Essenciais – AE

Na ótica de uma educação orientada para a valorização dos cidadãos, para a cidadania e para a construção de uma sociedade mais democrática na qual a aprendizagem e as qualificações emergem como pilares essenciais de uma sociedade coesa e progressiva, a aposta numa escola inclusiva ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória visa garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Neste sentido, era essencial que, para a concretização desses objetivos, os documentos curriculares fossem claros relativamente quanto ao que se pretendia dos alunos no final da escolaridade obrigatória e estivessem devidamente articulados entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, evitando equívocos na sua forma de operacionalização, apresentando-se devidamente ancorados numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes ou do conselho de turma, em que

as disciplinas pudessem cruzar o que deve ser ensinado definindo ações estratégicas para aprendizagens mais significativas.

Com o propósito de reorganizar os documentos curriculares orientadores da vida das escolas, foram identificadas aprendizagens essenciais, num processo de estreita articulação com associações de professores e sociedades científicas, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes.

Segundo o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, que homologou as AE, estas estão em convergência com o PASEO e correspondem

(...) a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (sexto parágrafo).

As AE apresentam ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas e constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.

As linhas estruturantes destes documentos orientam-se para um determinado modelo de aquisição/desenvolvimento de competências, princípios e valores, patentes no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que enuncia 23 princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, alguns dos quais merecem particular destaque:

a) Promoção da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam

adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores (...);

b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola; (...)

c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens (...)

d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo (...);

e) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola;

g) Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos;

h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;

i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas (...);

j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo (...);

K) Conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos; (...)

l) Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas;

m) Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo (...), a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;

n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;(...)

t) Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, pp. 2930-2931).

Impõe-se a reflexão sobre um leque de questões essenciais para a educação de hoje:

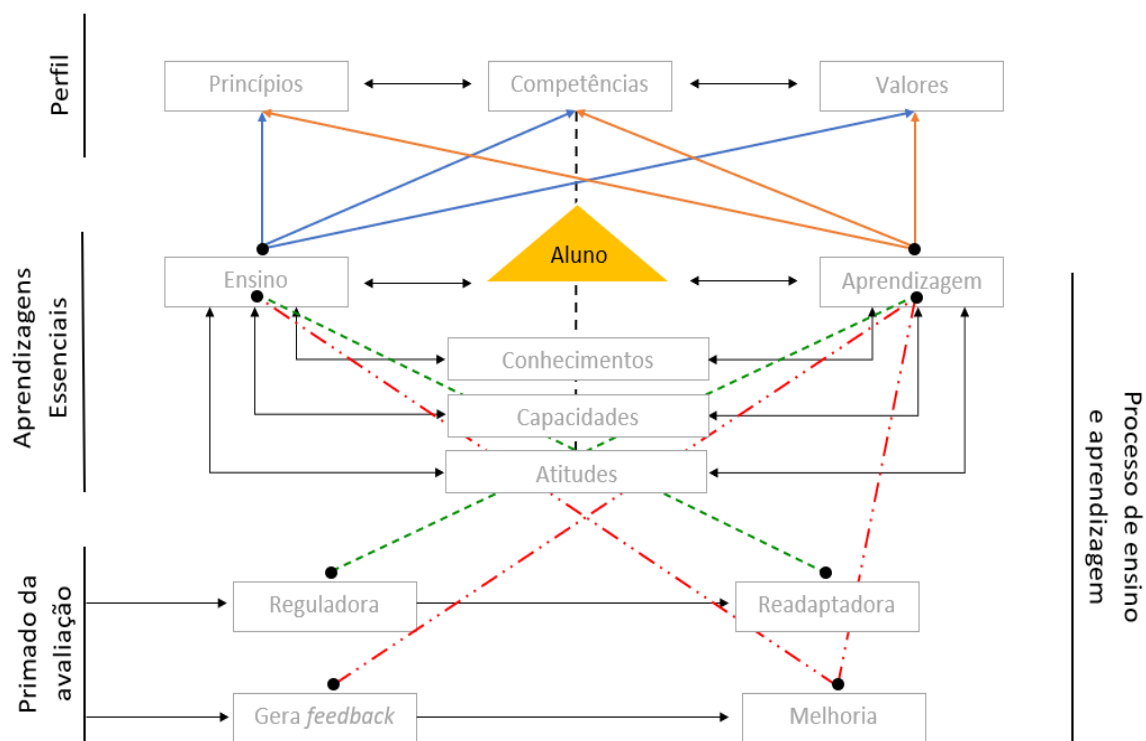
- Que educação e ensino podem responder melhor às exigências do futuro?
- Que tipo de cidadão deve a escola formar?
- O que é ensinar?
- O que é aprender?
- Como fazer aprender os alunos de hoje?
- Que papel conferir ao aluno nas nossas aulas?
- Como tornar a avaliação num instrumento ao serviço das aprendizagens?

A resposta a estas questões encontra-se nos normativos legais, mas para que estas sejam efetivamente respondidas e possam construir a educação do futuro é

necessário mapear novos caminhos para dar lugar à inovação, tal como se tenta apresentar na figura a seguir:

Figura 3

Novos caminhos do processo ensino e aprendizagem.



Nota. Elaboração própria baseada no PASEO (MEC,2017) e AE (MEC,2018a, 2018b,2018c)

1.1.3. A coerência entre os documentos estruturantes do atual cenário educativo

Para responder de forma substantiva às exigências educativas dos tempos atuais é essencial que os documentos legais de referência do ensino e da aprendizagem estejam devidamente articulados entre si numa lógica de total complementaridade com as práticas pedagógicas para ajudar o aluno a aprender, o professor a ensinar e ambos a avaliar as aprendizagens. A recente política educativa tem procurado ajustar-se às diretivas transnacionais tem dado primazia ao ensino e à aprendizagem, bem como ao caráter da avaliação formativa.

Focando-nos na avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo, Fernandes (2020) salienta:

as propostas de trabalho, ou as tarefas, que são apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão: a) devem permitir que os alunos aprendam; b) devem permitir que os professores ensinem; e c) devem permitir que ambos avaliem as aprendizagens realizadas e o ensino. Esta é uma forma simples de promover a integração da avaliação no processo de desenvolvimento curricular, abrindo a necessidade e a possibilidade de se proporem tarefas aos estudantes que sejam mais diversificadas e tão relacionadas com as experiências da vida real dos estudantes quanto possível. As tarefas podem ainda assumir a forma de projetos destinados a resolver uma diversidade de situações problemáticas. (p. 13)

Neste sentido, segundo plasmado no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, consigna-se o planeamento curricular em três vertentes que nos parecem mais significativas:

1 - O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.

2 - Deve ser garantida a prática regular de monitorização do planeamento curricular, avaliando o impacto das opções adotadas nos termos do número anterior, com vista à promoção dos ajustamentos necessários. (...)

4 - As decisões da escola são inscritas nos instrumentos de planeamento curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. 2934-2935).

Partindo do pressuposto que o ensino e a aprendizagem, são indissociáveis, exigem uma constante articulação entre as práticas de ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Onde, de igual modo, se pressupõe o seu efetivo envolvimento na avaliação do trabalho realizado, para melhorar as aprendizagens e o

ensino, tal como está consignado a nível macro - instrumentos de planeamento curricular – pelos pontos 1 e 3 do artigo 20.º

1 - O planeamento curricular ao nível da escola e da turma, concretizando os pressupostos do projeto educativo:

a) Constitui uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos;

b) Regista as opções relativas ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino e das aprendizagens. (...)

3 - Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2935).

Assim, toda a organização e funcionamento pedagógico da sala de aula, bem como a seleção de propostas de trabalho dos alunos, implicam a definição de um sistema de avaliação orientado para apoiar as aprendizagens, tal como sustentado por Fernandes (2019) “(...) a avaliação formativa depende de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça” (p. 4). E reiterado pelo artigo 22.º — Finalidades – no número 1: “(...) A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo (...)” (p. 2936). São, ainda, explanadas as prioridades e as opções curriculares, detalhando-se as diversas opções curriculares (número 2, artigo 19.º), tais como a “combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas (...), com recurso a domínios de autonomia curricular (tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas)” (p.2935) e (alínea a), número 2, artigo 19.º (p. 2935). Confere-se aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio (artigo 16.º, p.2934) através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso, sendo estas

possibilidades detalhadas nas Portarias n.º 223-A/2018 de 3 de agosto no seu artigo 16.º (p.3790) e n.º 226-A /2018 de 7 de agosto no artigo 16.º(p.3950-6).

Continuando no 19.º artigo do Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho, são, ainda, explanadas as prioridades e as opções curriculares, detalhando-se estas (número 2, artigo 19.º, p.2935), como a “combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas (...), com recurso a domínios de autonomia curricular (tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas)” (alínea a), número 2, artigo 19.º, p.2935). Para além dessas possibilidades, o legislador atribui uma “voz” aos alunos ao preconizar “(...) o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem”. (número 6, artigo 19.º, p.2935) e reitera que “Na ação educativa deve ser ainda assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.” (ponto 4, artigo 21.º, p.2935). Aponta, ainda, uma diversidade de dinâmicas pedagógicas inovadoras que podem ser implementadas nas escolas através do trabalho interdisciplinar e de articulação disciplinar em trabalho pedagógico com equipas educativas.

Pelo exposto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, inscreve um novo olhar sobre o planeamento curricular, a intervenção educativa (avaliação incluída) e a monitorização do desenvolvimento do currículo.

Neste contexto, os critérios de avaliação devem ser entendidos, em sentido estrito, como referenciais, embora Fernandes (2021) também os considere como “interpretações, que se pretendem inteligentes, do currículo. Ou seja, é através dos critérios que se define uma espécie de referencial, que nos diz o que é importante avaliar e, conseqüentemente, o que é importante aprender” (p. 14).

A Portaria n.º 226-A/2018, de 07 de agosto, nos pontos 2, 3 e 4 do artigo 20.º(p.3950-8) aponta os critérios de avaliação como uma construção social baseada na análise cuidada de diferentes elementos do currículo, neste sentido, e corroborando Fernandes (2021), a avaliação para as aprendizagens é integradora de conhecimentos, capacidades e atitudes, visando a recolha de informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Entenda-se:

2- Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens

específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- 3- Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.
- 4- Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma (pp. 3950-8).

A fim de garantir a qualidade das aprendizagens, é crucial o envolvimento de todos os alunos tal como previsto nos artigos 17.º ponto 4: “4 — Os alunos são envolvidos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia, bem como no planeamento do ensino e na avaliação, tendo por referência processos de autorregulação da aprendizagem” (p.3950-6) e no 22.º: “3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.” (pp.3950-8) Acentua-se, assim, a importância de os alunos saberem exatamente o que têm de aprender e o que têm de fazer para alcançar as aprendizagens.

Enfatiza-se, ainda, dentro das dinâmicas pedagógicas, inscritas no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (p.2935) o papel relevante das medidas universais incluídas na abordagem multinível, enquanto resposta educativa a mobilizar para todos os alunos, também contempladas pontos 3 e 7 do artigo 15.º da Portaria n.º 223-A/2018 (pp.3790-6).

Ainda a propósito das dinâmicas pedagógicas ao nível da avaliação, Costa e Couvaneiro (2021) referem:

As opções em matéria curricular não podem nunca descurar as escolhas que se fazem em termos de avaliação. Fala-se muito das práticas avaliativas, da complementaridade da avaliação nas práticas curriculares, mas esquece por

vezes, das mudanças que, complementarmente, se têm de operar nas formas de avaliar (p. 129).

É neste enquadramento que se entende a centralidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, enquanto elemento autorregulador tal como preconizado no ponto 1 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, “A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.” (p. 2937) e, no seu ponto 5, “(...) permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (p. 2937).

Nesta linha de pensamento e segundo Machado (2021) verifica-se que o processo de avaliação pedagógica assenta no pressuposto do *feedback* de elevada qualidade, competindo aos professores dar aos alunos informação sistemática e criteriosa sobre as aprendizagens que estes devem realizar (*feedup*), a situação em que se encontram (*feedback*) e o que devem fazer para aprender o que está previsto (*feedforward*).

As rubricas de avaliação, através dos descritores de níveis desempenho, auxiliam os professores a construir instrumentos de avaliação transparentes, coerentes e consentâneos com os objetivos de aprendizagem por forma a explicitar, de modo claro, aos alunos o que se espera deles. A sua utilização traz inúmeras vantagens e este processo, nomeadamente, permite reduzir a subjetividade da avaliação, melhorar a qualidade do *feedback*, a motivação e a confiança no processo avaliativo e por consequência as aprendizagens, promovendo o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

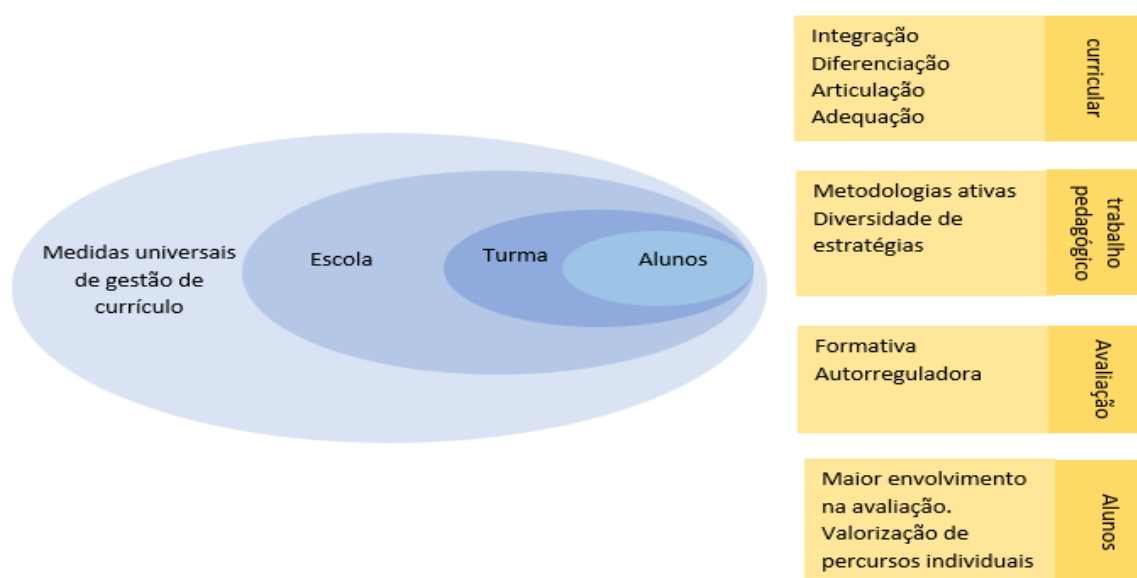
Trata-se de conhecer bem as regras do jogo antes do seu início, contribuindo desse modo para que a avaliação não seja vista como uma ameaça, mas antes como um processo pedagógico indispensável para acompanhar e ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos e também o ensino dos professores.

(Fernandes, 2020, p. 11)

Na perspetiva de Diogo (2021) as medidas universais situam-se ao nível da gestão do currículo na escola e centradas na turma, tal como se apresenta na Figura 4.

Figura 4

Medidas universais ao nível da gestão do currículo.



Nota. Elaboração Própria.

O mesmo autor infere que se estas medidas fossem operacionalizadas, os números de alunos com necessidade de medidas seletivas reduziriam e as escolas podiam alocar recursos para mitigar o número de alunos sinalizados para apoios educativos, bem como para a recuperação das aprendizagens. Mais, conclui que “o carácter decisivo da aposta na prevenção, isto é, num modelo de desenvolvimento curricular que, face aos alunos que temos, produza o menor número possível de alunos que necessitarão de reforços e apoios extra” (Diogo & Teixeira, 2021, p. 22).

O autor prossegue, citando Roldão (1999), no que respeita à adequação curricular referindo que esta é “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Diogo & Teixeira, 2021, p. 58)

De seguida, centra-se na integração e diferenciação curriculares, expondo:

A integração curricular pretende obviar às consequências prejudiciais para a aprendizagem dos alunos que resultam do carácter fragmentado e compartimentado do currículo disciplinar, explorando as relações de similitude, proximidade ou complementaridade que descobrimos entre os conteúdos de várias disciplinas para concebermos unidades didáticas interdisciplinares, transdisciplinares ou de cooperação interdisciplinar.

Por diferenciação curricular entende-se a variação dos elementos curriculares e dos fatores que enquadram as operações do desenvolvimento do currículo. Assim, o princípio de adequação exigiria a diferenciação: dos objetivos e conteúdos do ensino, das metodologias, dos materiais didáticos, do tempo, dos espaços educativos, dos agrupamentos de alunos, sempre que não se trate de objetivos e conteúdos considerados essenciais (Aprendizagens Essenciais); das metodologias, dos materiais didáticos, do tempo, dos espaços educativos, dos agrupamentos de alunos, quando estejam em causa objetivos e conteúdos considerados essenciais (Aprendizagens Essenciais); A diferenciação de que falo deve ser entendida como um meio, um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da atividade educativa aos diferentes grupos de alunos que habitam cada escola. Trata-se, pois, de diferenciar para adequar (Diogo & Teixeira, 2021, p. 23).

Conclui, de forma perentória que a variação dos elementos curriculares e os fatores que enquadram as operações do desenvolvimento do currículo (diferenciação curricular) envolvem a diferenciação: “dos objetivos e conteúdos do ensino, das metodologias, dos materiais didáticos, do tempo, dos espaços educativos, dos agrupamentos de alunos, sempre que não se trate de objetivos e conteúdos considerados essenciais (Aprendizagens Essenciais)” (Diogo & Teixeira, 2021, p.24).

Neste sentido, para o autor, a diferenciação curricular deve ser entendida como “um meio, um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da atividade educativa aos diferentes grupos de alunos que habitam cada escola. Trata-se, pois, de diferenciar para adequar” (Diogo & Teixeira, 2021, p.24).

Apesar da dificuldade de construir num discurso único todas as funções e formas que o currículo tem adotado segundo cada modelo educacional, orientação pedagógica, social e filosófica (também não é intenção fazê-lo no âmbito desta tese, não se justificando a revisão e a análise aprofundadas das concepções e perspetivas sobre currículo que vão para além da dimensão do nosso estudo), far-se-á uma breve retrospectiva das mudanças que ocorreram no *currículum* desde a Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário sustentadas no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro e Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro até à implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surge no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, sendo autorizada, em regime de experiência pedagógica para os ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017).

Os processos de mudança curricular iniciados em 2001 clamavam por reorganização e clarificação da globalidade das orientações curriculares, assim nesse âmbito, em 2010, foram definidas metas de aprendizagem com o objetivo de promover:

um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de acção que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos (...), [bem como] operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos. (...) Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais

competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência (DGE-MEC, 2012).

As Metas de Aprendizagem, enquanto instrumentos de apoio à gestão do currículo, não eram documentos normativos uma vez que eram usadas de forma voluntária pelos professores no seu trabalho de planeamento. Em 2011, especialmente devido à mudança do Governo Constitucional, assistiu-se a um corte com o modelo de currículo que tinha vindo a ser construído desde a década de 90, centralizando-se este nos conteúdos e não no desenvolvimento de competências.

No final do século XX, a visão dominante no sistema educativo português sobre o currículo entendia-o como um conjunto de disciplinas distribuídas por vários ciclos ou níveis de estudo e, nessa linha, os programas de diversas áreas disciplinares centravam-se em listas de matérias a ensinar/aprender. Por sua vez, as políticas da flexibilização curricular, a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Decreto-Lei n.º 54/2018 incitaram a uma rutura com o modelo centralizado e burocrático do currículo.

Com os novos normativos, a gestão curricular pressupõe a existência de um processo contínuo de tomada de decisão em quatro níveis de decisão curricular articulados entre si, conforme apontado por Roldão e Almeida (2018, p. 23): o nível central (macro), que estabelece o currículo nacional delineado pela administração central; o nível institucional (meso), que consiste na adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas; grupal (meso), prevê a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem e, por último e o nível individual (micro), associado à ação educativa concreta e às opções que os professores tomam.

Destarte, “As decisões relativas à gestão curricular respondem às questões o quê, para quê, quando, como ensinar, pilares da teoria curricular clássica. Relacionadas com cada uma delas situam-se as questões o quê, para quê, quando, como avaliar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 23). O currículo assume, assim, um duplo significado, o que aprender e o caminho para alcançar as aprendizagens, por um lado é “o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o

caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão & Almeida, 2018, p. 30).

Concluindo as autoras esclarecem que todos os campos de decisão dizem respeito a aprendizagens, quando assumem que o

currículo não é senão um *corpus* ativo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (currículo – passagem/ percurso). As disciplinas, as cargas horárias, os elencos de temas, as áreas de projeto, os espaços a, b ou c são elementos, peças do currículo, não são currículo por si. (Roldão & Almeida, 2018, p. 29)

Assim concebida, a gestão flexível do currículo configurou-se como um forte contributo para a mudança e inovação, por forma a minimizar as contradições entre a diversidade e heterogeneidade da população escolar e ainda a rigidez da organização do currículo e funcionamento das escolas.

Em boa verdade, os Decretos-Lei nº 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho traduzem uma reorganização curricular de largo espetro, com efeitos na revalorização do papel da escola e dos professores, enquanto decisores curriculares, no planeamento curricular, nas práticas curriculares e pedagógico-didáticas, na monitorização do desenvolvimento curricular, tanto ao nível dos processos como dos resultados (Diogo & Teixeira, 2021, p. 13). Estes dois documentos orientadores incitam a uma rutura com o modelo centralizado e burocrático do currículo que ainda permanece na cultura da escola, consubstanciando mudanças, apesar de lentas, nas práticas, no sentido da construção de uma escola que forneça resposta para todos, por isso mais inclusiva que prepare as novas gerações para uma vivência de plena participação social, subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença.

Portugal aparece assim associado a políticas desenhadas, desenvolvidas, monitorizadas e disseminadas sob os auspícios da OCDE e da UE. Tal acontece com a ENEC, em que o caso português é apresentado na página oficial da OCDE numa fase mais avançada do que em quase todos os outros países (OCDE, 2015) e, sobretudo, com o PAFC, cujo relatório de monitorização pela OCDE é caso único na

página oficial do projeto OCDE Educação 2030: *OECD Education 2030 - The Future of Education and Skills*.

Capítulo 2.

O Ensino Secundário: Cursos Científico-Humanísticos

Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos.

(DL n.º 55, Artigo n.º 4, alínea g, p.2930)

2. O Ensino Secundário: Cursos Científico-Humanísticos

2.1. O lugar do Ensino Secundário no contexto educativo

O sistema educativo, em Portugal, apresenta-se organizado em quatro ciclos. Os três primeiros referem-se ao ensino básico e compreendem nove anos, o ensino secundário, abriga três anos de escolarização, sendo que nesta última etapa da escolarização os jovens podem escolher uma área de interesse curricular dentre uma oferta que se consagra em quatro modalidades: os cursos tecnológicos, profissionais, científico-humanísticos e artístico-especializados.

Até à década de 70 “o lugar que o ensino secundário ocupava no sistema educativo era claro e bem definido, pela sua duração (cursos longos) e pela sua função social (seleção e certificação)” (Barroso, 1999, p. 121), a partir da década de 80 se “licealizou; reduziu; unificou; banalizou e comprimiu” (Barroso, 1999, p. 124). Segundo Barroso, o facto de o ensino secundário se ter tornado uma etapa que antecede o ensino superior e, ao mesmo tempo, se ter reduzido de 7 para 3 anos explica a “crise de identidade no que respeita às suas finalidades e ao lugar que ocupa no sistema de ensino” (Barroso, 1999, p. 124). Também para Carneiro (1999) “o ensino secundário português tem especiais razões para se sentir deserdado ou, no mínimo, lançado numa “terra de ninguém” (...) Parcialmente herdeiro do antigo ensino médio (...), ele nunca conseguiu recuperar uma personalidade vocacional ou profissionalizante nítida. Antes, viu-se cada vez mais pressionado para a condição de ensino pré-universitário, sob a influência da procura social ascendente e de um mercado de trabalho persistentemente opaco para níveis profissionais intermédios” (pp.251-252).

Teodoro (1999) acrescenta a existência de uma certa opacidade quanto aos objetivos deste nível de ensino, o que conduz a escola secundária a “uma dupla crise: de *regulação*, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; e de *emancipação*, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência escolar constituía a melhor ferramenta que podiam legar aos seus filhos” (p. 201). Construir a identidade deste nível de ensino, pressupõe libertá-lo da forma de ser entendido ora como o prolongamento do Ensino Básico ora como subordinado ao Ensino Superior e/ou ao mundo o trabalho.

A aprovação da lei 85/2009 de 27 de agosto, consignou ao ensino secundário um carácter obrigatório, não resolveu, em nenhum aspeto a crise escolar deste ciclo de ensino, antes pelo contrário, só tornou os seus problemas mais complexos tanto a nível organizacional como pedagógico, define o ensino secundário pós - obrigatório como “uma entidade poliédrica e multifuncional” (Pedró, 1999, p. 213), o que ajuda a explicar a dificuldade em defini-lo.

Num texto produzido para o CNE, Carneiro (1999) refere que “o ensino secundário tem de atender a requisitos de «inteligência fungível» que contribua para a liberdade de circulação de pessoas e ideias” (p.25), enumerando algumas competências fulcrais para que os jovens cidadãos lidem com o mundo globalizado, a saber: competências comunicacionais e linguísticas, interculturais, de descoberta, científicas e tecnológicas e comunitárias (Carneiro, 1999).

Segundo Barroso (1999), recuperar a “identidade perdida” implicaria:

- Passar de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, o que permite transformar a heterogeneidade (dos alunos) de problema em recurso;
- Passar de uma lógica de uniformização (dar o mesmo ensino, a todos ao mesmo tempo) para uma lógica de individualização;
- Passar de uma lógica disciplinar para uma lógica transdisciplinar;
- Passar da rotina da lição à inquietude do projecto (p.129).

uma vez que só assim se devolveria ao ensino secundário a coerência e a especificidade que há muito lhe faltam.

Nesta perspetiva, é crucial que a escola secundária seja uma entidade aberta ao meio, “no quadro de uma perspetiva de multifuncionalidade, polivalência e integração de equipamentos” (Barroso, 1999, p. 128). A inteligibilidade dos processos de construção do ensino secundário em Portugal implica situar as lógicas das reformas educativas no quadro das alterações de natureza social da escola e nas transformações resultantes do alagamento da sua base social de recrutamento e das suas dificuldades em assegurar a estabilização do processo de transição do estágio de jovem para o de adulto.

2.2. Os Cursos Científico-Humanísticos no contexto do Ensino Secundário

Em Portugal o ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas no sentido de preparar os jovens para o prosseguimento de estudos, ou a dotá-los das capacidades necessárias para integrarem o mercado de trabalho, ou ainda ambos.

A sua configuração atual de programas pré-definidos e três anos de estudos resulta essencialmente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Mas a sua oferta, quer em termos de modalidades de ensino, quer de instituições, foi sendo afinada ao longo das últimas três décadas, através de reformas e reorganizações curriculares de 2004 (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março), de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) e de 2018 (Portaria 226-A/2018, de 7 de agosto).

Atualmente, a sua oferta inclui modalidades de Cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais, ensino secundário na modalidade de ensino recorrente e cursos vocacionais.

Os Cursos científicos-humanísticos (CCH) constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico). Destinam-se a alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente. Têm a duração de três anos letivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade e conferem um diploma de conclusão do ensino secundário, bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

Apresentam-se na oferta dos Cursos de:

- ✓ Ciências e Tecnologias;
- ✓ Ciências Socioeconómicas;
- ✓ Línguas e Humanidades;
- ✓ Artes Visuais.

Os planos de estudo dos cursos integram duas componentes:

- ✓ a componente de formação geral – comum aos quatro cursos, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens;

- ✓ a componente de formação específica – que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso.

A disciplina de educação moral e religiosa (EMRC) é de frequência facultativa.

A componente de formação geral é constituída pelas disciplinas de:

- Português;
- língua Estrangeira I, II ou III (alemão, espanhol, francês ou inglês);
- filosofia;
- educação física.

A componente de formação específica é constituída por:

- Uma disciplina trienal obrigatória;
- Duas disciplinas bienais a escolher de entre o leque de opções de cada curso, sendo ambas obrigatoriamente ligadas à natureza do mesmo;
- Duas disciplinas anuais, a escolher de entre as opções de cada curso, sendo uma disciplina obrigatoriamente do leque de opções do conjunto de disciplinas diretamente ligadas à natureza do curso e a outra disciplina do leque de opções ligadas à natureza do curso ou do leque de opções de disciplinas ligadas a diversas áreas do saber.

No âmbito do desenvolvimento da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade tempo que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes nas figuras seguintes com vista à promoção de melhores aprendizagens.

2.2.1. Matrizes Curriculares dos Cursos Científico-Humanísticos

Apresentam-se, assim, as matrizes curriculares - base das ofertas educativas e formativas do ensino secundário nos CCH:

Tabela 1

Curso de Ciências e Tecnologias.

Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (a)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português	Cidadania e Desenvolvimento (l)	180	180	200
	Língua Estrangeira I, II ou III b)		150	150	–
	Filosofia		150	150	–
	Educação Física		150	150	150
Específica	Matemática A		250	250	270
	Opções c)		315 315 270	315 315 270	–
	Opções d)		–	–	150
	Opções e)		–	–	150
	Educação Moral e Religiosa h)		(h)	(h)	(h)

Nota. Fonte: Direção Geral da Educação (ano 2024).

Tabela 2

Curso de Ciências Socioeconómicas.

Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (a)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português	Cidadania e Desenvolvimento (j)	180	180	200
	Língua Estrangeira I, II ou III b)		150	150	–
	Filosofia		150	150	–
	Educação Física		150	150	150
Específica	Matemática A	Cidadania e Desenvolvimento (j)	250	250	270
	Opções c) Economia A Geografia A História B		270 270 270	270 270 270	–
	Opções d) Economia C Geografia C Sociologia		–	–	150
	Opções e) Antropologia (f) Aplicações Informáticas B (f) Ciência Política (f) Clássicos da Literatura (f) Direito (f) Filosofia A (f) Grego (f) Língua Estrangeira I, II ou III (f) Psicologia B (f) Teatro (f) Oferta de Escola (f)(g)		–	–	150
	Educação Moral e Religiosa h)		(h)	(h)	(h)

Nota. Fonte: Direção Geral da Educação (ano 2024).

Tabela 3

Curso de Línguas e Humanidades.

Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (a)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português	Cidadania e Desenvolvimento (j)	180	180	200
	Língua Estrangeira I, II ou III b)		150	150	–
	Filosofia		150	150	–
	Educação Física		150	150	150

Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (a)		
			10.º	11.º	12.º
Específica	História A		250	250	270
	Opções c)	Geografia A Latim A Língua Estrangeira II ou III Literatura portuguesa Matemática Aplicada às Ciências Sociais	270 270 270 270 270	270 270 270 270 270	–
	Opções d)	Filosofia A Geografia C Latim B Língua Estrangeira I, II ou III Literaturas de Língua Portuguesa Psicologia B Sociologia	–	–	150
	Opções e)	Antropologia (f) Aplicações Informáticas B (f) Ciência Política (f) Clássicos da Literatura (f) Direito (f) Economia C (f) Grego (f) Teatro (f) Oferta de Escola (f)(g)	–	–	150
	Educação Moral e Religiosa h)		(h)	(h)	(h)

Nota. Fonte: Direção Geral da Educação (ano 2024).

Tabela 4

Curso de Artes Visuais

Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal(a)		
			10.º	11.º	12.º
Geral	Português		180	180	200
	Língua Estrangeira I, II ou III b)		150	150	–
	Filosofia		150	150	–
	Educação Física		150	150	150
Específica	Desenho A		250	250	270
	Opções c)	Geometria Descritiva. A Matemática B História e Cultura das Arte	270 270 270	270 270 270	–
	Opções d)	Oficina de Artes Oficina de Design Oficina de Multimédia B Materiais e Tecnologias	–	–	150
	Opções e)	Antropologia (f) Aplicações Informáticas B (f) Ciência Política (f)	–	–	150

Formação	Disciplinas			Carga Horária Semanal(a)		
				10.º	11.º	12.º
		Clássicos da Literatura (f) Direito (f) Economia C (f) Filosofia A (f) Geografia C (f) Grego (f) Língua Estrangeira I, II ou III (f) Teatro (f) Oferta de Escola (f)(g)				
	Educação Moral e Religiosa h)			(h)	(h)	(h)

Nota. Fonte: Direção Geral da Educação (ano 2024).

Legenda: (a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

No contexto da sua autonomia, podem as escolas desenhar planos de inovação próprios, convocando as opções curriculares que melhor respondem às necessidades e ambições dos seus alunos, no sentido de envolver todos e especialmente os mais vulneráveis.

Nesta lógica, os planos de inovação estabelecem eixos curriculares organizadores, no projeto curricular de uma escola, permitindo-lhe estabelecer uma organização diversa das turmas dos grupos de alunos, sob o primado de critérios pedagógicos, envolvendo alunos, pais e encarregados de educação, no sentido de desenvolverem práticas cada vez mais sofisticadas de avaliação com impacto na qualidade das aprendizagens.

A gestão curricular flexível, enquanto resposta à recuperação das aprendizagens no período pós pandemia traduziu-se na inclusão de algumas das

opções curriculares e pedagógicas, designadamente a possibilidade de adoção de regras próprias relativas ao calendário escolar e maior flexibilização na conceção de percursos formativos próprios nas ofertas educativas e formativas do ensino secundário, tal como expresso na Portaria 226-A/2018, 17 de dezembro. Neste âmbito, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares – base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

Efetivamente, as escolas têm vindo a reconhecer a necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa, através da implementação de planos de inovação que promovam um ambiente educativo mais dinâmico e alinhado com as exigências do mundo atual, não esquecendo que toda a ação educativa deve ter como pressupostos os Princípios, a Visão e os Valores elencados no PASEO.

Flexibilizar mais de 25 % das matrizes curriculares – base pode trazer vantagens às escolas no sentido de desenvolverem um planeamento estratégico que possibilite incluir estratégias inovadoras no ensino de forma a tornar as aulas mais interessantes e envolventes, tendo em vista o estímulo da criatividade dos alunos, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico, integrando as tecnologias enquanto ferramenta de trabalho para melhorar o acesso à informação e preparar os alunos para enfrentar os desafios futuros e para possíveis ambientes de trabalho. Acresce ainda que os planos de inovação incluem, muitas vezes, métodos que permitem a personalização da aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A inovação não se limita apenas às salas de aula, ela pode melhorar a gestão, a comunicação e a colaboração entre a escola e a comunidade (famílias, pais/ encarregados de educação, outros parceiros), por isso a cada ano vemos aumentar o número de unidades orgânicas com Planos de Inovação, a título de exemplo, no ano letivo de 22/23 eram já 91 unidades orgânicas com plano de Inovação aprovado pela Direção-Geral de Educação (DGE).

2.2.2. A complexidade da classificação nos Cursos Científico-Humanísticos

O alargamento da escolaridade obrigatória à frequência do ensino secundário em 2009 (Lei 85/2009, 27 de agosto) a expansão das ofertas educativas permitiu alinhar o sistema educativo português com os referentes internacionais e respondendo às expectativas de “novos” alunos no ensino secundário (Castro R. , 1995). Como consequência, não só a taxa de escolarização aumentou, como também o número de alunos com percursos escolares de sucesso académico direto.

O relatório *Perfil do Aluno 2020/2021*, elaborado pela DGEEC apresenta informação estatística desde a educação pré-escolar até ao secundário obtida a partir de:

- ✓ Dados administrativos reportados pelos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino públicos;
- ✓ Dados administrativos reportados pelos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino privados que estabeleceram contrato de associação ou contrato de patrocínio com o Ministério da Educação;
- ✓ Instrumentos de notação, registados no INE e dirigidos a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino, públicos e privados, de dupla tutela;
- ✓ Dados administrativos provenientes do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Ministério do Trabalho e Solidariedade e Segurança Social (MTSSS)
- ✓ Dados administrativos reportados pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) ao Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO).

Dos dados apresentados regista-se, na última década, em Portugal, o aumento da taxa de escolarização em todos os anos de escolaridade, colocando o país na rota das metas definidas pela UE e pela OCDE, tal como se observa na Tabela 5:

Tabela 5

Taxa real de escolarização (%), por nível de ensino e ano letivo – 2009/10 a 2020/21.

Nível de ensino					
Ano letivo	Educação pré-escolar	1.º Ciclo do ensino básico	2.º Ciclo do ensino básico	3.º Ciclo do ensino básico	Ensino secundário
2009/2010	83,8	100,0	93,9	89,8	71,9
2010/2011	85,6	100,0	95,6	92,4	73,0
2011/2012	89,3	100,0	92,9	90,6	73,0
2012/2013	88,5	100,0	92,5	88,1	74,6
2013/2014	87,7	98,1	91,5	87,0	75,2
2014/2015	88,5	96,8	89,2	87,1	75,4
2015/2016	88,4	96,1	87,8	87,8	76,0
2016/2017	90,8	95,4	87,8	88,4	78,4
2017/2018	89,9	95,4	89,2	88,8	80,2
2018/2019	92,0	95,8	89,6	89,8	82,4
2019/2020	92,7	97,2	90,8	91,5	83,8
2020/2021	90,2	97,5	89,4	92,5	85,9

Nota. Fonte: DGEEC – Indicadores Gerais da Educação.

Tabela 6

Alunos matriculados no ensino secundário: total e por modalidade de ensino- Cursos Gerais.

Territórios	Modalidade de ensino	
	Cursos Gerais	
Anos	2010	2021
Portugal	197.711	209.972
Continente	186.655	199.298

Nota. Fonte: PorData (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2022).

As alterações legislativas, em resultado da situação pandémica, tiveram implicações significativas no aumento do número de alunos que concluem do ensino secundário. A partir do ano letivo 2019/20, para efeitos de avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário dos alunos internos, incluindo disciplinas

em que haja lugar à realização de exames finais nacionais, é apenas considerada a avaliação interna (Classificação Interna) de todas as disciplinas que integram o plano curricular desde que iguais ou superiores a 10 valores, conforme estabelecido no Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril (p. 86-12) e reafirmado pelo Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 27-B/2022 de 23 de março:

1 — Para efeitos de avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário dos alunos internos, incluindo disciplinas em que haja lugar à realização de exames finais nacionais, é apenas considerada a avaliação interna.

2 — Os alunos realizam exames finais nacionais apenas nas disciplinas que elejam como provas de ingresso, sendo ainda permitida a sua realização para efeitos de melhoria da classificação obtida em prova de ingresso já realizada e/ou da classificação final da disciplina, apenas para efeitos de acesso ao ensino superior.

3 — Os alunos autopropostos, incluindo os que se encontram no regime de ensino individual ou de ensino doméstico, realizam provas de equivalência à frequência, as quais são substituídas por exames finais nacionais nas disciplinas em que haja essa oferta.

4 — Nos casos em que se encontre prevista a realização de exames finais nacionais apenas para apuramento da classificação final do curso para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior, os alunos ficam dispensados da sua realização.

5 — A realização de exames finais nacionais para melhoria da classificação final da disciplina, apenas para efeitos de acesso ao ensino superior, é objeto de regulamentação no Regulamento de Provas e Exames (p.17-7).

A publicação destes dois diplomas teve um impacto significativo na vida dos alunos do ensino secundário, uma vez que possibilitou que estes concluíssem a escolaridade obrigatória sem o “peso” da avaliação externa como anteriormente, o que condicionava e impedia que alguns não concluíssem as disciplinas do ensino secundário sujeitas a exame nacional, cuja média estava dependente da classificação obtida no exame nacional, conforme estabelecido no Artigo 32.º da Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto:

1 — A classificação final das disciplinas não sujeitas a exame final nacional no plano curricular do aluno é obtida da seguinte forma:

a) Nas disciplinas anuais, pela atribuição da classificação obtida na frequência;

b) Nas disciplinas plurianuais, pela média aritmética simples das classificações anuais de frequência dos anos em que foram ministradas, com arredondamento às unidades.

2 — A classificação final das disciplinas sujeitas a exame final nacional no plano curricular do aluno é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, da classificação obtida na avaliação interna final da disciplina e da classificação obtida em exame final nacional, de acordo com a seguinte fórmula:

$CFD = (7CIF + 3 CE) / 10$ em que:

CFD = classificação final de disciplina; CIF = classificação interna final, obtida pela média aritmética simples, com arredondamento às unidades, das classificações anuais de frequência dos anos em que a disciplina foi ministrada;

CE = classificação de exame final. (p. 3950)

Esta reconfiguração legislativa conduziu a uma redução significativa da taxa de retenção e desistência no ensino secundário e, conseqüentemente, aumentou o número de alunos matriculados no ensino secundário, independentemente da oferta

formativa, tal como se pode confirmar pelos dados extraídos do último relatório da DGEEC – *Perfil do aluno 2021/22* (DGEEC; DSEE; DEEBS; DEES, 2023).

Tabela 7

Alunos matriculados nos CCH e Cursos com Planos próprios – por NUTS II.

NUTS II		Continente	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Sexo, orientação curricular e ano							
Homens e mulheres	Total	202 173	72 365	42 015	65 138	13 227	9 428
	10.º Ano	73 499	25 730	15 269	24 068	4 798	3 634
	11.º Ano	65 370	23 346	13 325	21 259	4 303	3 137
	12.º Ano	63 304	23 289	13 421	19 811	4 126	2 657
	Cursos científico-humanísticos	198 883	69 413	41 677	65 138	13 227	9 428
	10.º Ano	72 419	24 762	15 157	24 068	4 798	3 634
	11.º Ano	64 275	22 362	13 214	21 259	4 303	3 137
	12.º Ano	62 189	22 289	13 306	19 811	4 126	2 657
	Cursos com Planos Próprios	3 290	2 952	338	-	-	-
	10.º Ano	1 080	968	112	-	-	-
	11.º Ano	1 095	984	111	-	-	-
	12.º Ano	1 115	1 000	115	-	-	-
Mulheres	Total	111 174	39 834	23 710	34 858	7 486	5 286
	10.º Ano	40 170	14 078	8 600	12 795	2 640	2 057
	11.º Ano	36 053	12 870	7 546	11 377	2 493	1 767
	12.º Ano	34 951	12 886	7 564	10 686	2 353	1 462
	Cursos científico-humanísticos	109 649	38 500	23 519	34 858	7 486	5 286
	10.º Ano	39 681	13 663	8 526	12 795	2 640	2 057
	11.º Ano	35 521	12 402	7 482	11 377	2 493	1 767
	12.º Ano	34 447	12 435	7 511	10 686	2 353	1 462
	Cursos com Planos Próprios	1 525	1 334	191	-	-	-
	10.º Ano	489	415	74	-	-	-
	11.º Ano	532	468	64	-	-	-
	12.º Ano	504	451	53	-	-	-

Nota. Fonte: Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Tabela 8*Alunos matriculados nos CCH em idade normal, por NUTS II.*

NUTS II		Continente	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Sexo e ano							
Homens e mulheres	Cursos científico-humanísticos - Idade normal	158 246	59 142	33 862	48 399	9 951	6 892
	10.º Ano	57 515	21 150	12 280	17 889	3 614	2 582
	11.º Ano	51 718	19 195	10 862	16 064	3 263	2 334
	12.º Ano	49 013	18 797	10 720	14 446	3 074	1 976
Mulheres	Cursos científico-humanísticos - Idade normal	88 721	33 322	19 397	26 330	5 742	3 930
	10.º Ano	31 979	11 814	7 012	9 649	2 031	1 473
	11.º Ano	28 998	10 819	6 226	8 704	1 907	1 342
	12.º Ano	27 744	10 689	6 159	7 977	1 804	1 115

Nota. Fonte: Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Nota: Idade normal - Idade normal considerada por ano de escolaridade. Assim, são considerados os alunos com 14 e 15 anos a frequentar o 10.º ano; com 15 e 16 anos a frequentar o 11.º ano e com 16 e 17 anos a frequentar o 12.º ano.

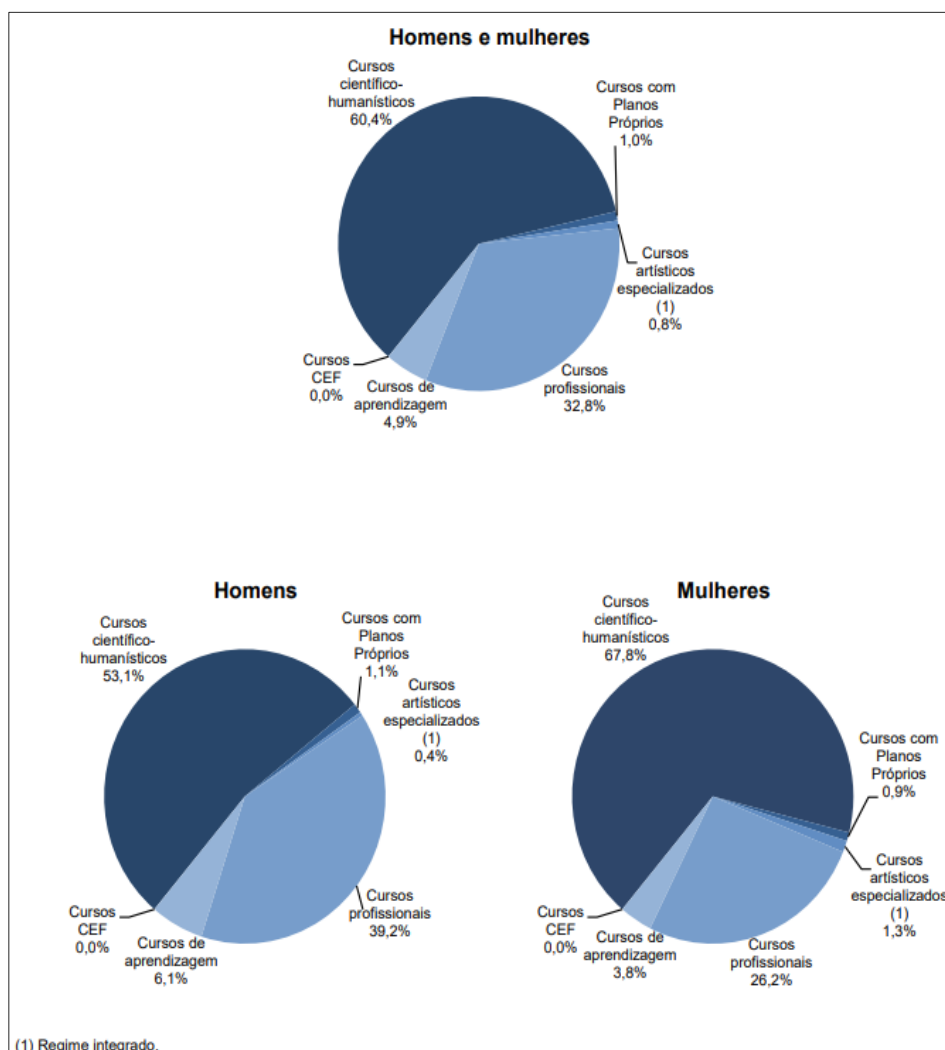
Os Cursos científico-humanísticos continuam a ser uma escolha predominante entre os estudantes do ensino secundário, com uma ligeira predominância feminina. A distribuição regional acompanha a densidade populacional, concentrando-se a maioria dos alunos na região Norte e na Área Metropolitana de Lisboa (AML)

Os dados da tabela revelam, ainda, que o 10.º ano, por ser um ano de início de ciclo, apresenta um maior número de alunos, refletindo a entrada de estudantes no ensino secundário, contudo no 11.º ano, há uma redução de alunos, possivelmente devido a retenções ou mudanças de percurso educativo, já no 12.º ano mantém-se a tendência de ligeira redução, podendo-se pressupor que uma parte dos estudantes pode abandonar os estudos antes da conclusão do ensino secundário.

Este padrão de diminuição progressiva do número de alunos ao longo do ciclo pode ser um indicador de desigualdades no acesso e na permanência no sistema educativo, influenciadas por fatores socioeconómicos, dificuldades escolares acumuladas, ou mesmo desmotivação face aos percursos propostos. É, por isso, fundamental a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e eficazes que garantam maior equidade no acesso, continuidade e conclusão do ensino secundário para todos os alunos.

Figura 5

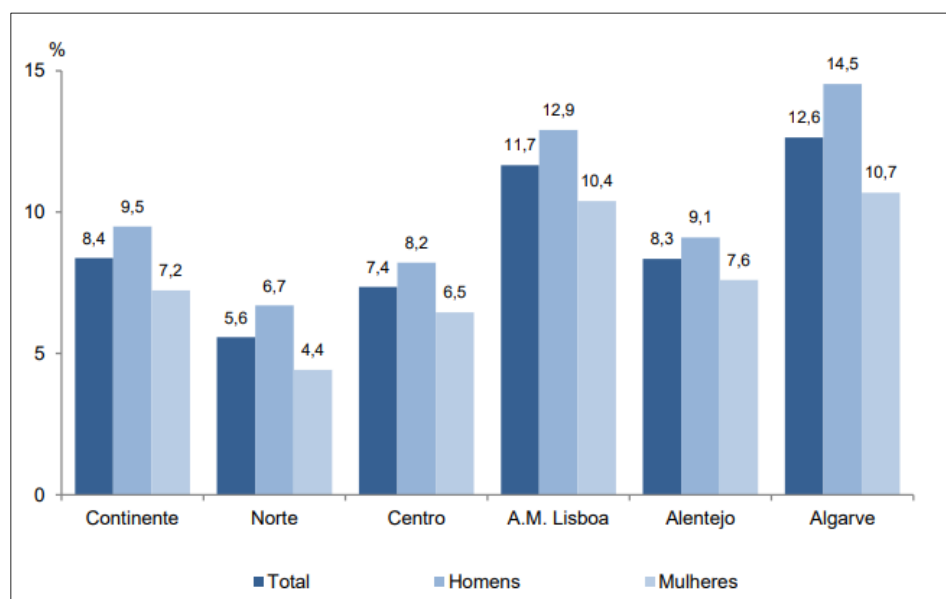
Distribuição dos alunos matriculados em ofertas de educação e formação para jovens no ensino secundário (%), por sexo.



*Nota.*Fonte:Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Figura 6

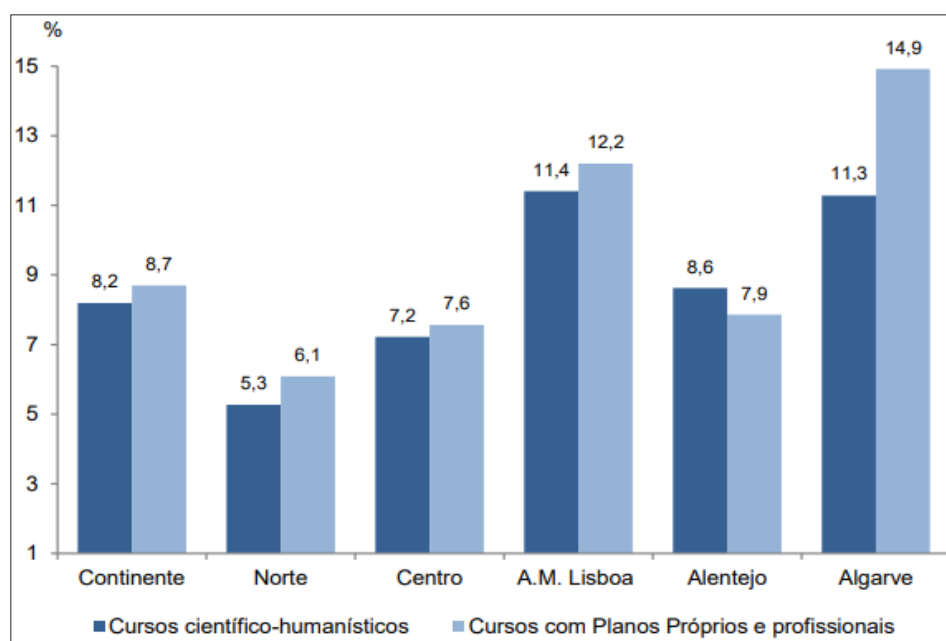
Taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por sexo e NUTS II.



*Nota.*Fonte:Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Figura 7

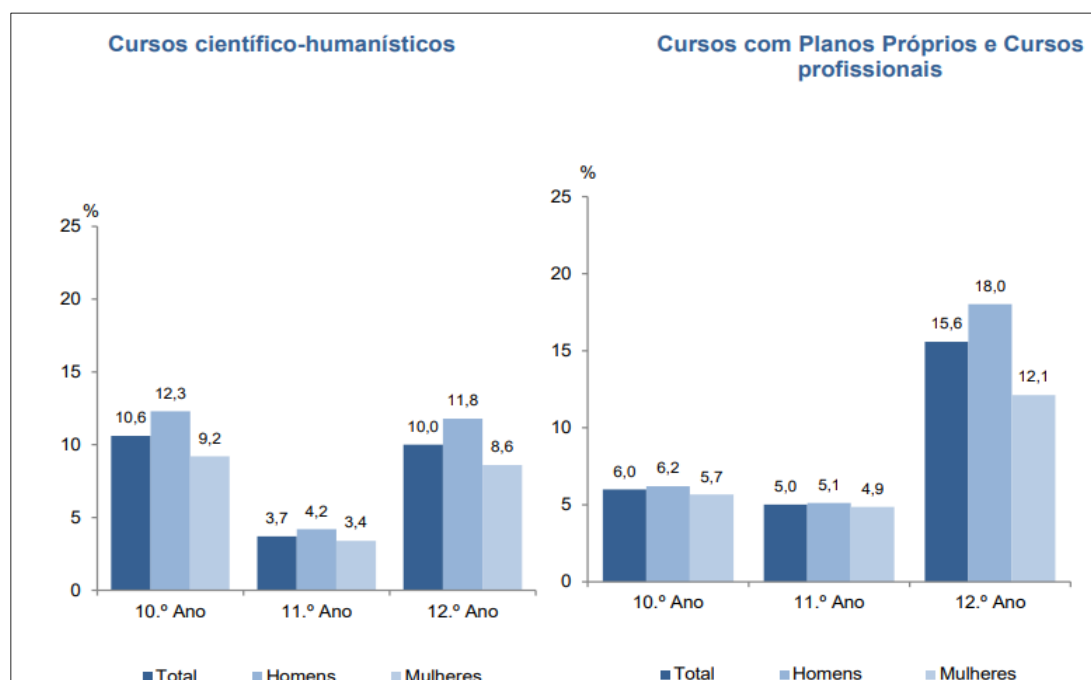
Taxa de retenção e desistência do ensino secundário por NUTS II.



*Nota.*Fonte: Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Figura 8

Taxa de retenção e desistência no ensino secundário.



Nota. Fonte: Relatório DGEEC Perfil do aluno 2021/22.

Apesar de todos os indicadores serem favoráveis, nomeadamente no que se refere às taxas de retenção e desistência, na verdade o ensino secundário continua a ser um ciclo sempre envolto em inúmeras polémicas, a mais recente, em torno da avaliação e dos exames nacionais, teve na sua génese uma velha questão sobre a conclusão, a certificação do ensino secundário e candidatura ao ensino superior, que neste ciclo de estudos são processos dependentes entre si.

Segundo o discurso oficial, a premência das alterações ao regime de conclusão e certificação do ensino secundário nos CCH prendem-se, com a tentativa de reverter alguns comportamentos inflacionistas de notas associados às disciplinas anuais (embora esta situação já não se apresente como novidade no sistema educativo, uma vez que já 2014 o Relatório do CNE, “Estado da Educação 2014” apontava para a existência de notas inflacionadas no ensino secundário, sobretudo em escolas privadas que enviesavam o acesso ao ensino superior, criando desigualdades e falta de equidade no sistema).

Deste modo, a Portaria n.º 278/2023 de 8 de setembro constituiu-se como a primeira alteração da Portaria n.º 226 - A/2018, de 7 de agosto, estabelecendo:

i) a redução para 25 % da ponderação das classificações dos exames finais nacionais no apuramento da classificação final de disciplina, numa lógica de valorização da avaliação contínua, realizada pelos professores, em cada escola, visando a valorização do processo de avaliação interna e o reconhecimento da sua qualidade; ii) a alteração do elenco obrigatório de exames finais nacionais a realizar para efeitos de conclusão das disciplinas, estabelecendo-se que todos os alunos realizam três exames nacionais, em consonância com a conceção de percursos formativos próprios e consequente permeabilidade entre cursos, mantendo-se o exame de Português como obrigatório para todos, devendo cada aluno realizar dois outros exames por si escolhidos em função do percurso individual traçado e das suas escolhas para efeitos de prosseguimento de estudos, e iii) a adequação da fórmula de cálculo da média final de curso ao carácter anual, bienal ou trienal de cada disciplina realizada, optando-se por uma média ponderada em função do investimento em cada uma das disciplinas. (p. 4)

Por esta via, a Portaria n.º 226 - A/2018, de 7 de agosto, apresenta algumas mudanças estruturais no sistema de avaliação escolar, destacando a valorização da avaliação contínua, uma maior flexibilidade na escolha dos exames nacionais e uma nova forma de cálculo da média final. Reconfigura-se, assim, o elenco obrigatório de exames finais nacionais, estabelecendo que todos os alunos realizam três exames nacionais para entrar no cálculo da média da Classificação Final da Disciplina (CFD).

O exame de Português passa, agora, a ter carácter obrigatório para todos os alunos dos CCH, devendo cada aluno realizar dois outros exames por si escolhidos, em função do percurso individual traçado e das suas escolhas para efeitos de prosseguimento de estudos, podendo optar por realizar exames finais nacionais a duas disciplinas da componente de formação específica, optando por uma das seguintes situações:

- nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica do curso;
- na disciplina trienal e numa das disciplinas bienais da componente de formação específica do curso;
- numa das disciplinas bienais ou na trienal da componente de formação específica do curso e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral.

Estas alterações são conducentes à:

revisão do modelo de conclusão dos Cursos científico-humanísticos, muito particularmente no que respeita à complementaridade entre os processos de avaliação interna e de avaliação externa das aprendizagens, à adequação do elenco de exames finais nacionais a realizar pelos alunos destes cursos à possibilidade de conceção de percursos formativos próprios, por cada aluno, bem como ao equilíbrio entre o investimento feito em cada disciplina realizada durante o ensino secundário e o seu contributo para a média final de curso (p.4).

Com este novo diploma, os alunos passam a ver, novamente, incluída na Classificação Final de Disciplina (CFD) a nota obtida no exame nacional, que segundo o Artigo 32.º da supracitada portaria:

1 - A classificação final das disciplinas sujeitas a exame final nacional no plano curricular do aluno é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, da classificação obtida na avaliação interna final da disciplina e da classificação obtida em exame final nacional, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CFD = (7,5 \text{ CIF} + 2,5 \text{ CE}) / 10$$

Para além desta alteração à fórmula de cálculo da CFD, altera-se, também, para os alunos que ingressarem o ensino secundário no ano letivo 2023/2024 a fórmula de classificação final de curso, passando a ser tal como preconizado no Artigo n.º 33:

1 - A classificação final do curso é o resultado da média aritmética ponderada, com arredondamento às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas do seu plano curricular, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CFC = \frac{3 \times (\sum CFD \text{ trienais}) + 2 \times (\sum CFD \text{ bienais}) + 1 \times (\sum CFD \text{ anuais})}{3 \times n.^{\circ} \text{ disciplinas trienais} + 2 \times n.^{\circ} \text{ disciplinas bienais} + 1 \times n.^{\circ} \text{ disciplinas anuais}}$$

em que:

CFC = classificação final de curso;

CFD = classificação final de disciplina.

A alteração no cálculo da média da classificação de final de disciplina assumiu a centralidade nesta discussão, uma vez que os instrumentos de avaliação externa assumem, no ensino secundário, uma função certificadora e reguladora do sistema, que em teoria, em conjunto com as escolas deveriam capacitar o sistema para refletir de forma mais profunda sobre as áreas de principal dificuldade dos alunos e o tipo de interação existente entre conhecimentos disciplinares e competências transversais, com a finalidade de monitorizar as opções políticas implementadas. (Note-se a este propósito *Podcast* - Zona de Impacto de 20 de julho de 2022 do *semanário Expresso* com o título “Vamos falar da avaliação dos alunos? Há vantagens em manter os exames nacionais?”).

Sabendo que a implementação destas alterações acontecerá de forma faseada, só será verdadeiramente possível avaliar o seu impacto a partir do ano letivo 2025/2026, quando existirem dados robustos para analisar a medida implementada. Por conseguinte, teremos de estar despertos para compreender o impacto desta decisão política nos resultados escolares, na vida das escolas e dos alunos. Trazendo novamente à coação questões associadas com taxa de retenção e desistência no ensino secundário e a autoavaliação das escolas, nomeadamente a convergências entre resultados da avaliação interna e externa das escolas.

Em jeito de conclusão podemos salientar que no contexto das mais recentes alterações no sistema educativo, o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), conferiu ao ensino secundário a possibilidade de construção de percursos formativos próprios, amplificando as escolhas dos alunos, contrariando a anterior rigidez dos planos de estudos, garantido a construção do PASEO (Despacho n.º

6478/2017 de 26 de julho). No entanto, na prática, o ensino secundário continua a ser reconhecido socialmente como o fim da escolaridade formal, embora todo o edifício legislativo tente esbater as divisórias organizacionais e pedagógicas das vias que o constituem e, sobretudo, promovendo “um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (MEC, 2017 p.1).

Parece ainda pertinente destacar como fator inovador, a iniciativa ministerial “A Voz dos Alunos” (MEC, 2016) enquanto mudança paradigmática na maneira de olhar para as opiniões dos alunos em questões de currículo e educação. Perspetiva amplamente corroborada pela Recomendação n.º 2/2021 do CNE, na qual se destaca a importância do uso da voz e da participação das crianças e jovens na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos alunos, assegurando o seu total envolvimento no processo educativo, como elemento vital para a melhoria da escola. Contudo, na prática, a auscultação dessa “voz” acaba por ser, na maioria das vezes, ou ignorada ou inconsequente, traduzindo-se em ações meramente teóricas.

Capítulo 3.

A Disciplina de Português no Contexto Currículo

“... as línguas descobrem-se como um poderoso instrumento de descoberta individual e colectiva, de construção de cenários e de mundos possíveis, de interrogação e de descoberta do próprio real.”

O Ensino do Português. Como tudo começou (L. Carvalho, 2011, p. 55)

3. A disciplina de português no contexto currículo

As representações sobre a prática letiva e a sua relação com as disciplinas do currículo, com os manuais escolares e com os documentos oficiais têm sido indissociáveis e historicamente (re)construídas, em função dos diferentes rostos do discurso educacional vigente.

A escola com os seus currículos, programas e conteúdos instituídos procura veicular núcleos essenciais de conhecimento e, simultaneamente, promover a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais, em conformidade com determinados pressupostos ideológicos que a sociedade valida e admite tornando-se, assim, um palco apetecível e tentador para a transmissão de uma determinada visão do mundo, que não se afasta do contexto e da tessitura social que lhes são contemporâneos e se influenciam reciprocamente.

Nesta perspetiva, a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem do português bem como a sua operacionalização no currículo nacional é uma temática de supremo interesse, já que nos conteúdos ensinados e a ensinar cruzam-se elementos da tradição, da história, dos feitos, dos valores, juntamente com autores/ personalidades marcantes de um povo e da história nacional, por isso Penim (2011) afirma que o estudo que se desenvolve na disciplina assume-se como a efetiva “alma do currículo”.

Apesar de nas últimas décadas a área disciplinar de português ter sofrido várias (re)configurações, particularmente no ensino secundário, não só pela variedade da oferta formativa deste nível de ensino, mas também pelas mudanças ocorridas no domínio da revisão dos programas, relacionadas com políticas públicas e diretrizes internacionais. Torna-se, assim, relevante, fazer uma breve contextualização da disciplina escolar de português com destaque para três aspetos apontados por Chervel (1998): a origem da disciplina escolar, os seus objetivos e o seu funcionamento.

3.1. A origem de uma disciplina escolar

Na área do português, existem vários estudos no contexto da história do ensino em Portugal, entre os quais se destacam as investigações da responsabilidade de João Barroso, Joel Serrão, Rogério Fernandes, Maria Cândida Proença, Áurea Adão, Maria Filomena Mónica, Pulido Valente, Joaquim Ferreira Gomes, Joaquim

Pintassilgo e ainda os trabalhos de Luísa Carvalho³ e Lúgia Penim⁴, cujo estudo incide no enquadramento histórico da emergência e afirmação do estudo da língua e da literatura portuguesas nos currículos escolares no século XIX e na primeira metade do século XX.

Inicialmente, a ligação desta disciplina com a história e com o latim, são reveladoras de algumas indefinições no espaço destinado ao português, contudo, progressivamente, como disciplina escolar, esta vai afirmando de forma consistente a sua centralidade no currículo e a sua crescente especialização em torno da língua e da literatura (Costa, 2006)

No plano histórico, poderemos considerar que o processo de afirmação e consolidação do português no âmbito curricular é um processo longo, frequentemente ligado à progressiva aquisição do estatuto de objeto de estudo no ensino secundário, em estreita ligação com a fundação dos liceus, na década de 30 do século XIX.

A partir da Reforma do Ensino Liceal de 1872, os programas da disciplina de português, oratória, poética e literatura, posteriormente Literatura nacional e Literatura portuguesa, passam a integrar os autores a estudar na disciplina, estabelecendo-se as bases do cânone literário escolar, ideia assaz discutida na teoria literária moderna.

Segundo Gusmão (2008)

O cânone é [...] a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas. No caso [...] de um cânone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa, uma comunidade determinada em termos etários, de grau de formação escolar, ou genericamente em termos socioculturais. (p. 231)

³ *O ensino do Português: Como tudo começou.*

⁴ *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX.*

Moura (2012)⁵ corrobora a ideia de que o cânone literário para ensino do português não é,

uma simples ferramenta para o ensino da língua, mas, antes, um quadro de referências indispensáveis e um complexo de elementos literários respeitante ao sistema de valores e aos interesses culturais de uma dada sociedade: incorpora uma série de modelos cuja evidência paradigmática se recorta ao longo dos sucessivos tempos históricos e se impõe à mentalidade e à sensibilidade colectivas.

O cânone é, segundo estes autores “capital cultural e, portanto, tais perspetivas equacionam a importância dos fatores de natureza humana, cultural, social e ideológica” (Costa , 2013, p. 46).

Nesta perspetiva, controlar o cânone literário escolar e a estrutura curricular dos diversos ciclos de ensino, num dado momento histórico, constitui-se, na prática, uma forma de exercício do poder simbólico e centralizador do Estado, assumindo-se a escola como poderosa instância de legitimação cultural, em particular no contexto da disciplina de português, pois segundo Poulson (2005) numa perspetiva diacrónica, há funções, prioritariamente, atribuídas a este espaço disciplinar, que podem ser categorizadas como: herança cultural; crescimento pessoal; necessidades da vida adulta e análise cultural.

A valorização de uma destas categorias permitiria uma variabilidade no carácter instrumental atribuído ao português/língua portuguesa, no seu conjunto e/ou nas componentes que enformam e constituem este espaço.

Por esta via, quer tomemos como ponto de partida a língua enquanto património comum, quer partamos de um entendimento da literatura como ‘herança cultural’ ou ainda da relação entre linguagem e aprendizagem como fator potenciador de um harmonioso e integral desenvolvimento do aluno, a disciplina pode ser encarada como espaço de preparação do aluno para a vida ativa, potenciador do

⁵ Artigo de opinião de Vasco Graça Moura «Sobre o cânone literário», que integra o jornal (online) Diário de Notícias de 8/08/2012. <http://www.dn.pt/opiniaao/opiniaao-dn/vasco-graca-moura/interior/sobre-o-canone-literario--2709362.html>.

desenvolvimento de competências capazes de promover a integração na vida ativa, assumido, assim, uma perspectiva eminentemente pragmática.

A disciplina inscreve-se, igualmente, num contexto privilegiado – o plano da transversalidade – favorecendo o desenvolvimento de uma visão crítica, do aluno, especialmente nos planos cultural e da educação para a cidadania.

Pelos fatores, anteriormente referidos, fica claro que o espaço do português se assume como um lugar privilegiado de trabalho quer na dimensão do currículo quer numa dimensão transversal ao mesmo.

Tal com aponta Chervel (1998) as disciplinas escolares não se reduzem ao ensino explícito e programado, “l’histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manoeuvre qui est celle de l’école dans le choix de sa pédagogie” (p. 26), revelando a complexidade e a multiplicidade de linhas de força que se entrecruzam na escola e na educação.

3.2. Objetivos e funcionamento de uma disciplina escolar

Para se poder avaliar o estatuto de uma determinada disciplina no contexto do currículo, Bernstein (1977) define os seguintes critérios:

- a obrigatoriedade ou a opcionalidade daquela;
- a carga letiva que lhe é atribuída no plano de estudos comparativamente com outras disciplinas e a relação que estabelece com estas.

A valorização de uma destas categorias permitiria uma variabilidade no carácter instrumental atribuído ao português/língua portuguesa, no seu conjunto e/ou nas componentes que enformam e constituem este espaço. Deste modo, a disciplina poderia, quer tomemos como ponto de partida a língua enquanto património comum, quer partamos de um entendimento da literatura como uma expressão particularmente nobre da língua, assumir, na sua fundamentação a componente de ‘herança cultural’.

Por outro lado, podem ainda centrar-se os fundamentos da disciplina na relação entre linguagem e aprendizagem como fator potenciador de um harmonioso e integral desenvolvimento do aluno.

Nesta medida, podemos afirmar que o português tem mantido nas matrizes curriculares uma posição destacada, conferindo-lhe um estatuto de relevância social (Castro, 1988).

É uma disciplina de carácter obrigatório em todos os níveis de ensino e ocupa um lugar cimeiro no currículo escolar devido à relevância das aprendizagens específicas que proporciona e ao impacto que tem no sucesso escolar e profissional, contudo tem sido alvo de algumas reestruturações nos últimos anos.

A revisão curricular proposta em 1999, com entrada em vigor no ano letivo 2000-2001, que configurava novos programas quer para o ensino básico quer para o secundário, trouxe ao ensino do português alguma complexidade e até um certo grau de indefinição, visto que a disciplina passou a ser comum a todos os percursos formativos, sendo integrada na componente de formação geral dos Cursos Gerais e Tecnológicos. Ao mesmo tempo que coexistia, no Curso de Línguas e Literaturas, com as disciplinas de literatura portuguesa (opção da formação específica 10.º e 11.º anos) e literaturas de língua portuguesa (opção da formação específica no 12.º ano).

Aparentemente, esta situação poderia indicar que, no contexto do currículo, o ensino do português via o seu papel reforçado, contudo a coexistência de disciplinas da mesma área implicou algumas dificuldades quanto à clarificação das diferenças conceptuais entre as mesmas, principalmente no que aos programas diz respeito, existindo uma replicação de conteúdos no domínio da educação literária.

Por seu turno, o programa homologado para o 10.º ano em 2001 e para os 11.º e 12.º anos, em 2002, alinhado com as recomendações da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e com os resultados do primeiro Relatório *Programme for International Student Assessment* (PISA), que classificavam a situação dos alunos portugueses ao nível da literacia de leitura como preocupante (situando o valor da média portuguesa abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias), parecia tentar ajustar-se às novas solicitações impostas à escola e à sociedade.

Assim, e de acordo com o diagnóstico feito pelo PISA, o novo programa de português sustentava-se num paradigma comunicacional em que

“(...) a aula de língua materna deve desenvolver (...) bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de

funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (MEC, 2002, p.2).

Atendendo às finalidades e objetivos que se afirmavam como suporte deste novo programa, definia-se o trabalho na disciplina em função do desenvolvimento de cinco competências: compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua.

Quatro anos mais tarde, e na sequência de mudanças políticas, surgiu a revisão e implementação de uma nova estrutura curricular, à semelhança do que aconteceu em outros países da Europa, cuja discussão se centrou não só na estrutura curricular, mas também nos conteúdos a incluir nas diferentes disciplinas do currículo nacional. Estas transformações conduziram à homologação de um novo programa e metas curriculares de português em 2014, elaborado na sequência do disposto no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, e organizado em cinco domínios: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania.

Sustentando que o ensino secundário é a etapa que orienta os alunos para o prosseguimento de estudos e, conseqüentemente, para o seu ingresso no circuito laboral, este programa (assente na lógica da complexificação gradual de conteúdos e textos) aponta para o desenvolvimento da compreensão e interpretação como fatores decisivos para o aumento dos índices de literacia.

Neste programa, o papel da literatura e dos clássicos, de acordo com abordagens pedagógicas sócio culturais e construtivistas, como refere Poulson (2005), viu o seu papel reforçado mas, ainda assim, procurando um equilíbrio entre o ensino da literatura, o estudo da língua e da sua dimensão comunicacional, como se pode verificar através da proposta de distribuição de tempos letivos para o trabalho realizado em cada um dos domínios que funcionam como um indicador do peso relativo atribuído a cada um dos diferentes conteúdos programáticos.

Esta valorização da disciplina ganha particular relevo quando enquadrada em contextos de maior instabilidade nos planos político e social, nos quais a sua relevância curricular e social se torna particularmente evidente. Tal decorre, em

grande medida, da (re)ativação de formulações que tendem a explorar a ligação entre a língua materna e momentos marcantes na história das nações. Essa ligação, remetida para momentos tidos como fundacionais, confere à disciplina um forte poder simbólico, instrumental, contribuindo para a sua consolidação no plano curricular.

3.3. Aprendizagens Essenciais - AE de Português no ensino secundário

No atual contexto educativo, os normativos Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), denominador curricular comum para todos os alunos, e Aprendizagens Essenciais (AE), estão no topo da ação educativa, tal como já foi explanado no capítulo 1 deste trabalho.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho deixa claro que as AE são, por um lado, um conjunto de documentos com orientações curriculares base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e, por outro lado, o conjunto comum de aprendizagens disciplinares estruturantes - conhecimentos, capacidades e atitudes - “a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.” (Artigo 3.º - Definições, p.2930).

As AE emergem do processo de redefinição do currículo do Ensino Básico e Secundário, orientam o ensino das diferentes componentes do currículo, procurando assegurar prática educativa nacional mais inclusiva e igualitário, e nesta ótica, fazem eco ao PASEO.

Uma análise analítica do documento, permite perceber que as AE seguem um mesmo modelo em consonância com o PASEO (Roldão et al., 2017):

Introdução; Áreas de Competências; e Operacionalização das AE (nos tópicos: 1. Organizador [Domínio ou outros...]; 2. Conhecimentos, Capacidades e Atitudes; 3. Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos; e 4. Descritores do Perfil dos Alunos).

As AE de português também adotam esta organização, encontrando-se subdivididas nos Domínios de Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, apontando ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO e pressupondo um trabalho dirigido para que o aluno se torne mais ativo no processo da sua própria aprendizagem. À exceção da Introdução, as restantes informações surgem organizadas em diagrama e tabelas, o que favorece

a consulta por parte dos professores e demais participantes da escola, e facilita a realização das ações esperadas para a consecução das competências previstas no Perfil dos Alunos, em cada área do currículo.

Logo na introdução das AE lê-se:

Ao longo do ensino secundário, a disciplina de Português permitirá aos alunos não só consolidar as aprendizagens realizadas ao longo do ensino básico, mas também aprofundar os conhecimentos para um nível elevado de desempenho em domínios específicos como: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua. (p. 2)

As AE explicitam ao longo da progressão curricular: i) o que os alunos devem saber, ii) os processos cognitivos a ativar para essa aquisição, e iii) o saber fazer associado ao conhecimento adquirido.

Começamos então por fazer uma análise horizontal das AE de português dos três anos do ensino secundário, por domínio, evocando sempre o texto introdutório do documento no que se reporta a cada um dos domínios em destaque:

no **domínio da oralidade**, os alunos deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos. (AE, 2018, pp. 2-3)

Tabela 9

Aprendizagens Essenciais: Domínio Oralidade.

10.º ano	11.º ano	12.ºano
Oralidade: compreensão		
Interpretar textos orais dos géneros reportagem,	Interpretar textos orais dos géneros exposição sobre um tema, discurso político e debate,	Interpretar o(s) discurso(s) do género debate.

10.º ano	11.º ano	12.º ano
documentário, evidenciando perspectiva crítica e criativa.	evidenciando perspectiva crítica e criativa.	Apreciar a validade dos argumentos aduzidos pelos participantes de um debate.
Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais, discursos políticos e debates).	Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas.
Oralidade: expressão		
Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.	Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural).	Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.
Expressar , com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.	Preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada.	Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.
Utilizar adequadamente recursos verbais e não - verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais.	Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar.	
Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.		
Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar.	Avaliar , individualmente e/ou em grupo, os discursos orais produzidos por si próprio, através da discussão de diversos pontos de vista	Avaliar , individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio, através da discussão de diversos pontos de vista.

Nota. Elaboração própria.

O trabalho a incrementar no âmbito da Oralidade assume extrema importância na promoção social dos indivíduos, permitindo o desenvolvimento de competências, ao nível da interpretação, síntese, avaliação e apreciação da qualidade dos textos orais, ao mesmo tempo que promove uma certa *performance* da língua em uso, por isso os alunos deverão ser capazes de produzir, fazer, expressar, utilizar, preparar, planificar, participar e avaliar, implicando isso uma consciência de que os mecanismos cognitivos subjacentes ao discurso oral diferem dos mecanismos

cognitivos inerentes ao discurso escrito, quer no âmbito da expressão quer no âmbito da compreensão (Duarte et al., 2009).

Num contexto de múltiplos desafios, a aula de português no trabalho que desenvolve no domínio da oralidade (compreensão/ expressão) deve não só contribuir para a produção de textos orais na norma-padrão, como também estimular o espírito de rigor e de excelência, projetando um perfil de um falante autónomo com capacidade de comunicar em diversos contextos e utilizar a língua em todas as suas dimensões em conformidade com categorias e géneros específicos.

No mesmo sentido a compreensão e expressão orais exigem, inquestionavelmente, que o aluno seja capaz de produzir e interpretar uma multiplicidade de enunciados que possuem finalidades e funções comunicativas diversas.

No **domínio da leitura**, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades (AE,2018, pp. 2-3).

Tabela 10

Aprendizagens Essenciais: Domínio Leitura.

10.º ano	11.º ano	12.ºano
Leitura		
Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e cartoon.	Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros seguintes: discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião.	Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros apreciação crítica e artigo de opinião.
Realizar leitura crítica e autónoma.	Realizar leitura crítica e autónoma.	Realizar leitura crítica e autónoma. Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.
Analisar a organização interna e externa do texto.	Analisar a organização interna e externa do texto.	Analisar a organização interna e externa do texto.
Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.	Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.

Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Compreender os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.
Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	
Utilizar métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação.\	Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. Expressar , com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. Expressar , com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.

Nota. Elaboração própria.

As transformações inevitáveis trazidas pelas novas linguagens associadas à tecnologia modificaram, inquestionavelmente, as formas de produção e apropriação dos saberes por parte dos alunos. Assim, reconhecendo essa importância, as AE priorizam, nos três anos do ensino secundário, a leitura de textos “em suportes variados” e “de diferentes graus de complexidade”, diferenciando-se os géneros em cada um dos anos, o mesmo acontece com outras competências que se pretendem desenvolver neste domínio, nomeadamente a capacidade de realizar leitura de forma “crítica e autónoma”.

Inevitavelmente, a par com a leitura emergem outras competências, tais como a análise, a interpretação e a compreensão, corroborando a perspetiva de Magalhães (2006), já que quando falamos de leitura, falamos de decifração e compreensão. Ler é compreender, mas só se compreende se for “capaz de decifrar, isto é, perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora.” (Magalhães, 2006, p. 74). Também Araújo (2007) considera que este é um dos fatores que influencia a leitura permitindo ou não uma maior rapidez e fluência no processo, acrescentando que um bom conhecimento do vocabulário é, também, outro fator decisivo na compreensão leitora. Textos mais complexos exigem que o leitor detenha um maior domínio do vocabulário e seja capaz de inferir sentidos que não estão explícitos no texto de forma a prosseguir a leitura com fluência (Viana & Ribeiro, 2014).

Aliado ao trabalho desenvolvido no domínio da leitura, as AE preconizam que, ao longo dos três anos do ensino secundário, se consiga desenvolver de forma criteriosa, métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação. Parte-se do princípio de que, no final do 12.º ano, os alunos “tenham adquirido

desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades” (AE 12.º ano, p.2). Este trabalho assenta na articulação com os Princípios, Visão e Valores do PASEO, numa dimensão mais transversal, na qual se reconhece a importância da leitura na preparação dos alunos e atualização do conhecimento, contribuindo para que estes possam desempenhar novas funções, num tempo em que a linguagem e a comunicação se pautam pela multiplicidade e rapidez quotidiana.

Cabe à escola, pela sua necessidade de democratização, oferecer possibilidades pedagógicas interessantes, de forma que, através delas, o aluno possa ampliar o seu universo cultural e assumir um posicionamento crítico perante o real. Por via da leitura o aluno amplifica as suas experiências individuais e o seu conhecimento do mundo, ficando dotado de uma maior variedade lexical que lhe permite inferir informação e, conseqüentemente, estar mais preparado para os desafios provocados pelas novas formas de comunicação.

No domínio da **educação literária**, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores. Estas aprendizagens repercutir-se-ão no desenvolvimento do projeto de leitura que deve ter por referência as obras indicadas no Plano Nacional de Leitura. (AE,2018, pp. 2-3)

Tabela 11

Aprendizagens Essenciais: Domínio Educação Literária.

10.º ano	11.º ano	12.ºano
Educação Literária		
Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XVII e XIX.	Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX.

Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: alegoria, interrogação retórica, metonímia, aliteração, apóstrofe, anástrofe. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX em função de grandes marcos históricos e culturais. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia.	Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de marcos históricos e culturais. Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo. Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.
Comparar textos em função de temas, ideias e valores. Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.	Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético, do texto dramático e do texto narrativo. Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.	Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.

Nota. Elaboração própria.

A educação literária, como domínio independente e focada no desenvolvimento de competências literárias, é algo recente, nos documentos oficiais, substituindo a designação “ensino da literatura”.

Segundo Balça e Azevedo (2016, p. 2), a educação literária, visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilos literários de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum.

Para Dromundo (2006), a educação literária tem como finalidade essencial a melhoria das competências literárias dos alunos, baseadas no desenvolvimento de capacidades e estratégias, abrangentes e expressivas, que lhes permitam, através da

formação do seu próprio intertexto, familiarizarem-se e aproveitarem as diferentes manifestações literárias, adequadas à sua idade e interesses. A literatura fornece ao sujeito a capacidade de interrogar o eu e o mundo, de o pensar de forma diferente, por isso pode ser considerado um lugar precioso que estimula uma atitude crítica e reflexiva, desenvolvendo a maturidade intelectual, criando oportunidades através de novos pontos de vista, por via da interpretação, contextualização e comparação de textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais é o domínio que envolve um trabalho conjunto com a leitura e a escrita em sala de aula.

Por esta razão, nas AE prioriza-se como transversal aos três anos do ensino secundário capacidades fundamentais como a interpretação de textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XX, a contextualização de textos literários portugueses entre os séculos XII e XX em função de marcos históricos e culturais, a análise do valor de alguns recursos expressivos para a construção do sentido do texto e a comparação textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.

Fica, assim claro que o desafio que se coloca na aula de português é sobretudo, tal como apontado por Balça e Azevedo (2016, p. 3), o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, que contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar o mundo .

Aliado ao desenvolvimento destas capacidades basilares, o domínio da educação literária promove, ainda, o aperfeiçoamento de competências no domínio da oralidade e da escrita, “Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.” (AE 10.º ano); “Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.” (AE 11.º e 12.º anos) apresentando-se como fonte de conhecimentos cultural, linguístico, cívico, estético e ideológico.

Segundo Roig-Rechou (2013), a educação literária procura dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que possibilitem o enriquecimento da sua cultura enciclopédica e também da sua competência literária e intertextual.

Para Costa (2015, p. 25), a educação literária é “a escolarização da relação entre texto literário e leitor”. Nesta perspectiva, a escola, através da leitura e de outras atividades pedagógicas, permite que o aluno estabeleça um vínculo afetivo com os textos literários, facilitando a aquisição de conhecimento e o apreço por estes.

O mesmo autor acrescenta:

a delimitação do conceito de educação literária implica a reflexão sobre o processo de leitura, sobre o tipo de práticas associadas, em contextos específicos, à leitura de textos particulares. Implica igualmente a reflexão sobre o que está contido no ato de ler, que contextos o acolhem, que textos são literatura. A educação literária consistiria num conjunto de experiências de participação no processo de receção e de atualização interpretativa do discurso literário. Seria importante, a este respeito, considerar que os textos literários são definidos por convenções de natureza estética e cultural, cuja receção não poderá, de forma redutora, ser considerada como algo de automático ou espontâneo que carece de um processo educativo que permita ao leitor integrá-la como experiência de aprendizagem significativa na construção enquanto leitor capaz de se apropriar dos textos e de agir com e sobre eles nos planos afetivo, cognitivo, social, cultural. (Costa, 2015, p. 24)

Assim, os textos literários e a educação literária parecem situar-se numa posição privilegiada, uma vez que fundem em si múltiplas dimensões que reconhecidamente contribuem para a formação holística do aluno, na perspectiva de Reis (2008) a literatura ganha esse estatuto porque é “uma prática ilustrativa de uma certa consciência colectiva [das] sociedades” (p. 24). Portanto, nessas representações coletivas, identificam-se saberes que podem auxiliar a escola e na educação dos alunos.

A lista de obras e textos para educação literária a estudar no ensino secundário elencam-se de seguida, na Tabela 12, por cada um dos anos:

Tabela 12

Lista de obras e textos para educação literária por ano letivo.

10.º ano	11.º ano	12.º ano
1. Poesia trovadoresca Cantigas de amigo (escolher quatro cantigas de amigo) Cantigas de amor (escolher duas cantigas de amor) Cantigas de escárnio e maldizer (escolher uma cantiga de escárnio e maldizer) 2. Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i> (excertos da 1.ª parte: capítulo 11 e capítulo 115 ou 148) 3. Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> (leitura integral) OU <i>Auto da Feira</i> (leitura integral) 4. Luís de Camões, <i>Rimas</i> (escolher quatro redondilhas e oito sonetos) 5. Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> (reflexões do Poeta – três de entre as seguintes: canto I, ests. 105 e 106; canto V, ests. 92 a 100; canto VII, ests. 78 a 87; canto VIII, ests. 96 a 99; canto IX, ests. 88 a 95; canto X, ests. 145 a 156)	1. Padre António Vieira “Sermão de Santo António. Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654” 2. Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> (leitura integral) 3. Almeida Garrett, <i>Viagens na Minha Terra</i> (escolher cinco de entre os capítulos seguintes: I, V, VIII, X, XIII, XX, XLIV, XLIX) OU Alexandre Herculano “A Abóbada” (leitura integral) OU Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> (escolher cinco de entre as secções seguintes: introdução, capítulos I, IV, X e XIX, conclusão) 4. Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> (leitura integral) OU <i>A Ilustre Casa de Ramires</i> (leitura integral) 5. Antero de Quental, <i>Sonetos Completos</i> (escolher dois poemas) 6. Cesário Verde, <i>Cânticos do Realismo (O Livro de Cesário Verde)</i> (leitura integral de “O Sentimento dum Ocidental”)	1. Obras de Fernando Pessoa Poesia lírica Poesia do ortónimo (escolher seis poemas). Poesia dos heterónimos (escolher dois poemas de Alberto Caeiro, três poemas de Ricardo Reis e três poemas de Álvaro de Campos). Poesia épica <i>Mensagem</i> (escolher seis poemas) 2. CONTO “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca; “George”, de Maria Judite de Carvalho; “Famílias desavindas”, de Mário de Carvalho (escolher um conto) 3. Poemas de poetas portugueses contemporâneos (escolher três autores e dois poemas de cada um desses autores) Miguel Torga Jorge de Sena Eugénio de Andrade Alexandre O’Neill António Ramos Rosa Herberto Helder Ruy Belo Manuel Alegre Luiza Neto Jorge Vasco Graça Moura Nuno Júdice Ana Luísa Amaral 4. Romance de José Saramago <i>Memorial do Convento</i> OU <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i>

Nota: Elaboração própria.

Com a entrada em vigor das AE em 2018, viu-se reduzido o *corpus* de textos estudado face ao Programa e Metas Curriculares de Português do ensino secundário de 2014. Os autores/obras/textos que foram excluídos durante o percurso do ensino secundário apresentam-se na Tabela13:

Tabela 13

Autores e textos excluídos das AE por comparação com o Programa de 2014.

10.º ano	11.º ano	12.ºano
5. Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>: - visão global; - a constituição da matéria épica: canto I, ests. 1 a 18; canto IX, ests. 52, 53, 66 a 70, 89 a 95; canto X, ests. 75 a 91; - redução para três reflexões do Poeta. 6. História Trágico-Marítima: “As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho (1565)” (excertos).	6. Cesário Verde, <i>Cânticos do Realismo (O Livro de Cesário Verde)</i> três poemas, de entre os seguintes: “Num Bairro Moderno” “Cristalizações” “De Tarde” “De Verão” “A Débil”	1. Fernando Pessoa 1.2. Bernardo Soares, <i>Livro do Desassossego</i> três dos fragmentos indicados: 1. “Eu nunca fiz senão sonhar. [...]” 2. “Amo, pelas tardes demoradas de Verão, o sossego da cidade baixa, e sobretudo aquele sossego que o contraste acentua na parte que o dia mergulha em mais bulício. [...]” 3. “Quando outra virtude não haja em mim, há pelo menos a da perpétua novidade da sensação liberta. [...]” 4. “Releio passivamente, recebendo o que sinto como uma inspiração e um livramento, aquelas frases simples de Caeiro, na referência natural do que resulta do pequeno tamanho da sua aldeia. [...]” 5. “O único viajante com verdadeira alma que conheci era um garoto de escritório que havia numa outra casa, onde em tempos fui empregado. [...]” 6. “Tudo é absurdo. [...]” 2. Contos (Redução de dois contos para um conto) 3. Poetas contemporâneos (Redução de quatro poemas de cada poeta para três poemas).

Nota. Elaboração própria.

Destaca-se, ainda que no tocante ao romance de José Saramago, o Programa e Metas Curriculares de Português do ensino secundário de 2014, referia explicitamente: “Nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019, a obra a estudar será, obrigatoriamente, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*” (MEC, 2014, p. 28), acrescentando em nota de rodapé: “Com esta indicação, pretende-se fomentar o conhecimento desta obra, tornando-a tão divulgada junto de professores e alunos quanto *Memorial do Convento*, permitindo que a opção por uma das obras, no futuro, seja mais sustentada” (MEC, 2014, p. 28). Esta nota desapareceu das AE deixando ao critério dos professores o romance de Saramago a estudar, tal como acontece com outros textos e obras.

No domínio da **escrita**, é esperado que, no final do ensino secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos. (MEC,2018c, pp. 2-3)

Tabela 14

Aprendizagens Essenciais: Domínio Escrita.

10.º ano	11.º ano	12.º ano
Escrita		
Escrever síntese, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.	Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.	Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.
Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.	Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.	Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.
Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.	Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.	Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.
Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.	Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.	Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.
Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.	Respeitar os princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas específicas.	Respeitar os princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas específicas.

Nota. Elaboração própria.

Comunicar, através da escrita, apresenta-se como uma tarefa com um certo grau de complexidade e que levanta aos jovens algumas dificuldades, uma vez que, na maioria das vezes, os alunos, continuam a ser, quase exclusivamente, avaliados através do suporte escrito, por esta razão a escrita está intimamente associada à ideia global de sucesso escolar (Azevedo & Teixeira, 2011), tal como aponta Vygotsky (1979)

a comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido. (p. 186)

Para além da importância que tem no meio escolar, a escrita assume-se também como uma necessidade em muitas dimensões da vida de um cidadão ativo na sociedade (Barbeiro & Pereira, 2007), dado que a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação do eu com o mundo.

Da leitura da Tabela 14 apercebemo-nos da primazia atribuída à planificação textual para posterior redação/ escrita, confirmando-se o que é destacado por Halté (1989 citado por Pereira, 2000), quando aponta três saberes fundamentais interdependentes que constituem a estrutura do saber-escrever. O primeiro é o saber planificar, envolvendo a situação de comunicação, o referente e o tipo de texto predominante; o segundo o saber textualizar e o terceiro o saber corrigir o texto que se escreveu, detetando incoerências e fazendo reformulações, quando necessário.

Na redação textual, pressupõe-se que os alunos no final do 10.º ano sejam capazes de escrever “sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género” com um “domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual”. Fica claro que a escrita pressupõe uma atividade complexa que se realiza de acordo com determinadas regras que garantem a coesão textual. Já para os 11.º e 12.º anos os alunos deverão ter adquirido desenvoltura, consistência, adequação e correção escrita nos textos planificados, sobretudo na redação de textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema. Apesar da coesão textual não ser concretamente explicitada nestes anos, na verdade ela está intimamente ligada à adequação textual, dado que possibilita transmitir o sentido global de uma estrutura numa situação de comunicação específica que condiciona as suas particularidades linguísticas (Jimeno, 2006).

Neste sentido, existem alguns indicadores que parecem essenciais para a escrita de um texto com correção, nomeadamente a harmonia entre os processos de

coesão e coerência textual (pronominalizações, substituições lexicais, referências contextuais, recuperações inferenciais).

A escola tem a função de tornar os alunos capazes de produzir textos variados, de acordo com o papel que pretendem desempenhar na sociedade, por fim valoriza-se, também na escrita, a aquisição e desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica na construção e apresentação do texto em diferentes suportes e o respeito pelos princípios do trabalho intelectual com o eco dos Princípios, Visão e Valores do PASEO numa dimensão mais transversal, na qual se reconhece a importância da escrita na preparação dos alunos na sociedade do conhecimento.

“No domínio **gramatical**, no final deste nível de ensino, os alunos deverão revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória” (MEC,2018c pp. 2-3).

Tabela 15

Aprendizagens Essenciais: Domínio Gramática.

10.º ano	11.º ano	12.º ano
Gramática		
Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo. Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso).	Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (grupo verbal, grupo nominal, grupo adjetival, grupo preposicional, grupo adverbial) e das funções sintáticas internas à frase.	Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português (processos irregulares de formação de palavras).
Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas).	Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.	Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial.
Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo.	Reconhecer os valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo.	Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases.
Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.	Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora.	Distinguir frases com diferentes valores aspetuais (valor perfeitivo, valor imperfeitivo, situação genérica, situação habitual e situação iterativa).

Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistêmicos, deônticos e apreciativos).	Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical).	Demonstrar , em textos, os mecanismos anafóricos que garantem as cadeias referenciais.
Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.	Utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre).	Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de coerência e coesão).
Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.	Conhecer a referência dêitica (dêiticos e respetivos referentes).	Utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso

Nota. Elaboração própria.

No ensino secundário, “a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da (...) competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua” (MEC,2018b, p. 3).

Desde tempos imemoriais, a escola contempla no seu currículo, no sentido mais amplo do termo, aulas de língua e de gramática, contudo em termos práticos, a metodologia que genericamente caracteriza o trabalho com a gramática em sala de aula consiste na apresentação de um conceito, ou termo gramatical e posteriormente numa bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e da mecanização, prática que têm vindo a pôr em evidência a fragilidade das aprendizagens e do desenvolvimento da competência metalinguística daqui resultantes.

Da leitura da Tabela15, percebemos que nas AE este domínio apesar de independente, assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios convocam um trabalho estruturado e em relação direta com a leitura, a escrita e educação literária.

Neste domínio – gramática - os alunos devem consolidar conhecimentos ao nível da Sintaxe: “Analisar com segurança frases simples e complexas” (MEC,2018a, p.10); “Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases” (MEC,2018b, p.9); “Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial” (MEC,2018c, p.9). Deve-se efetuar, também

um trabalho de análise, reflexão e sistematização ao nível da formação, mudança e variação da língua; da semântica e do texto e textualidade, para se poder alcançar “um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais.” (MEC,2018b, p.9).

Mesmo sendo um domínio independente, a gramática deve ser estudada numa perspetiva integradora para o desenvolvimento da capacidade de entender de forma competente o significado das palavras e frases em diferentes contextos e das suas nuances semânticas que, muitas vezes, influenciam a interpretação do significado, bem como conhecer as regras estruturas e usos da língua para que o aluno seja capaz de manipular conscientemente elementos linguísticos e atingir determinados objetivos comunicativos.

Nunca é demais recordar que para além da disciplina de Português no ensino secundário ter como função a melhoria da competência linguística, oral e escrita, esta deve também “prevenir o preconceito linguístico promovendo um maior conhecimento interlinguístico, entre variedades e intercultural, para que os alunos valorizem o respeito pela diversidade cultural e rejeitem todas as formas de discriminação” (DGE, 2017, p. 16).

Para finalizar, podemos referir que o trabalho por domínios na disciplina de português garante uma aprendizagem equilibrada, através de uma progressão gradual das aprendizagens, promovendo a interligação entre os vários saberes e fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da expressividade, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais de forma integrada e estruturada.

A disciplina de português, ao trabalhar por domínios, permite adaptar o ensino e aprendizagem às reais dificuldades, interesses e necessidades dos alunos, ajustando metodologias de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e permitindo que todos possam progredir de forma equilibrada e ao seu ritmo, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo e flexível.

O trabalho por Domínios na disciplina de português permite auscultar os alunos quanto aos seus interesses, na escolha de textos, temas ou projetos, o que promove um maior envolvimento na aprendizagem, fomenta o pensamento crítico e a autonomia, bem como desenvolve competências essenciais no domínio da língua. Dessa forma, a auscultação da voz dos alunos contribui para um ensino mais ativo,

personalizado e eficaz, garantindo que a disciplina de português responda melhor às exigências do mundo atual.

Capítulo 4.

A Voz dos Alunos

“Quando os adultos nos perguntam a nossa opinião e ouvem a resposta, é importante sentirmos que estão mesmo, mesmo a ouvir...”

ComParte & Educação, 2017, p. 45

4. A voz dos alunos

O conceito voz do aluno surgiu no cenário educacional de países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, nas últimas duas décadas, e emergiu como concepção unificadora de uma ampla gama de experiências educacionais que incentivaram a reflexão, a discussão, o diálogo e a ação dos alunos nas escolas.

De acordo com Torres (2017), são diversos os termos e conceitos usados na investigação relacionada com a voz do aluno, nomeadamente: “voz de estudantes, voz de aluno, voz pedagógica, consulta de alunos, participação dos alunos, estudantes como pesquisadores, entre outros” (pp.153-154).

A voz do aluno não se refere apenas às palavras proferidas pelos alunos, mas inclui as várias formas pelas quais estes escolhem expressar os seus sentimentos ou opiniões sobre um qualquer aspeto da sua experiência em ambiente escolar.

Por esta razão, para além do sentido literal da palavra – manifestação verbal do locutor – a voz também se assume como significante representacional que, através do estilo e sentimentos do falante, transmite uma visão única e metafórica do mundo em que este habita.

Thomson (2011) citado por Rodrigues et.al (2021, p. 1) define a voz dos alunos como direito de expressar opiniões, acesso à decisão e participação ativa no processo de decisão educacional.

Também Susinos & López (2012), corroboram esta ideia referindo que a voz dos alunos se refere a “todas (...) iniciativas que as escolas empreendem e visam aumentar o protagonismo dos alunos na tomada de decisões sobre o desenho, a gestão e a avaliação de qualquer aspeto da vida escolar” (p.26).

Nesta perspetiva, escutar os alunos, no contexto educativo, é falar com eles sobre o que é relevante no ensino e na aprendizagem, ouvindo os seus juízos sobre política educativa, currículo, práticas pedagógicas, propostas e soluções para a resolução de problemas, com a finalidade de ter acesso a uma visão do mundo percecionada pelo olhar dos jovens. Contudo, o verdadeiro sucesso deste processo depende do real compromisso que a escola assume com a escuta e a participação ativa dos seus alunos.

Segundo Robinson e Taylor (2007) existem quatro valores essenciais no centro da prática de e para uma escuta bem-sucedida:

- a comunicação como diálogo que implica uma interação social que visa alcançar um entendimento;
- a exigência de participação e inclusão democrática, ou seja, as instituições de ensino precisam pensar cuidadosamente sobre quem ouvem, como ouvem e o que ouvem;
- o reconhecimento de que as relações de poder são desiguais e problemáticas, é preciso desafiar os mecanismos de poder que impeçam a promoção da igualdade de voz para todos;
- a possibilidade de mudança e transformação, ouvir apenas a voz do aluno não é suficiente, o que acontece com essa informação e o que é feito com ela também é de grande relevância.

Uma educação que “deny students a voice on issues that matter to them” falha “to support students to engage successfully in a ‘fair share’ of the full benefits of education and training” (Johnson & O'Brien, 2002, p. 9). Excluir as perspectivas dos alunos do diálogo sobre mudança educacional resulta numa imagem incompleta da vida nas escolas e limita as oportunidades de melhoria, pelo que envolver os alunos é fundamental para o desenho de novas políticas, Cook-Sather (2002).

Levin (2000) reforça que os alunos têm conhecimento e perspectivas únicas que ajudam a mobilizar professores, pais/ encarregados de educação em favor de uma reforma mais significativa. Assim, e reconhecendo que escutar implica compreender e interpretar aquilo que se ouve, urge, no atual contexto educativo, ouvir com atenção os alunos, pois “Students have much to tell us about how best to reform our schools.” (Mitra, 2008, p. 1).

A maioria dos autores aponta que a participação colaborativa dos alunos na escola tem efeitos sociais e económicos a curto e longo prazo, uma vez que o seu comprometimento no e com o processo de aprendizagem, desenvolverá competências e autonomia para a vida ativa, nomeadamente na tomada de decisão e na prática de direitos individuais e civis como estratégia para melhorar o sucesso (Johnson J. , 1991), para além de remeter a para o seu empoderamento, ou seja as crianças e os jovens, sentem-se mais motivados para fazer uma coisa ou envolver-se numa atividade se sentirem que a sua voz pode influenciar o resultado.

4.1. Escutar a voz dos alunos

Segundo MacBeath, Demetriou, Rudduck e Myers (2003) existem três formas de consultar os alunos: direta, provocada e mediada:

- a. direta, em que os alunos são questionados diretamente sobre suas experiências, visões, geralmente por meio de entrevistas ou discussão em grupo;
- b. provocados que ocorrem em contextos onde os alunos não estão habituados a opinar. Professores ou pesquisadores usam as opiniões de outros alunos (que não conhecem) para estimular suas opiniões;
- c. mediada em que os alunos não expressam suas experiências e opiniões por meio da palavra escrita ou falada, mas por meio de desenhos, fotografias, colagens entre outras.

No que concerne aos motivos ou razões para escutar a voz dos alunos, estes são diversos e de extrema importância.

As pesquisas internacionais e nacionais sugerem que participar no esforço de dar voz aos alunos beneficia os participantes de várias formas.

Apresentamos três grandes razões para dar voz aos alunos e convidá-los a uma participação ativa, em primeiro lugar é um Direito expresso na Convenção das Nações Unidas, reconhecendo que as crianças e os jovens têm de usar a sua voz sobre as decisões que as afetam, em segundo lugar a voz das crianças e dos jovens deve ter o impacto na audiência que ouve as suas perspectivas, e que consequentemente deve devolver *feedback* e efeitos das suas perspectivas na(s) decisão(ões) tomadas, finalmente, deve-se ouvir o conteúdo do que os jovens dizem, promovendo uma participação mais ativa associada à liderança dos jovens, à cidadania e à construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Nesta linha de raciocínio, alguns autores apontam diferentes graus de participação dos alunos em contexto escolar. Mitra (2006) estabelece uma tipologia de três níveis de participação de voz dos alunos – auscultação (*being heard*), colaboração (*collaborating with adults*) e liderança (*building capacity for leadership*), destacando que quanto mais alto um grupo sobe a pirâmide de voz dos alunos, maior é a sua liderança, no entanto, apesar dos diferentes graus de comprometimento com a escuta, fica claro que tentar ouvir suas vozes nem sempre garante que os alunos

sejam ouvidos, nem que suas opiniões sejam incorporadas no(s) contexto(s) educativo(s).

Atweh e Bland (2004) defendem que o envolvimento dos alunos aumenta o poder de comunicação ao colocarem as suas questões e os seus problemas e também quando encontram formas criativas para lidar com aspetos das suas vidas. Assim, vão desenvolvendo um conhecimento que lhes permite agir de forma prática sobre o mundo, o que para estes autores é um desafio à educação tradicional.

Desta feita, o empoderamento do aluno através da escuta da sua voz pode ser um instrumento de sucesso, uma vez que implica que os alunos tenham mais possibilidades de escolha, mais desafios e mais oportunidades de colaboração, logo mais poder e consequentemente mais responsabilidade (Toshalis & Nakkula, 2012), acrescente-se que a perspetiva sobre o que os jovens aprendem, o que gostariam de aprender, como aprendem melhor e como os seus professores os ensinam, referindo-se ao currículo e às metodologias de ensino são extremamente importantes para a melhoria do funcionamento das escolas.

No atual panorama educativo português, a publicação dos Decretos-Lei n.º 55/2018 e 54/2018 de 6 julho, do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), das Aprendizagens Essenciais (AE) e da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), colocaram a voz do aluno no epicentro do sistema educacional, enquanto elemento fundamental para o processo de transformação do atual *puzzle* educativo. A este propósito, relembramos algumas iniciativas promovidas por parte da tutela, tal como já referido anteriormente, a iniciativa “A voz dos alunos”, promovida pelo Ministério da Educação, cujos pressupostos assentavam na auscultação dos estudantes durante todo o desenho das novas políticas curriculares, tornando-o um processo verdadeiramente partilhado, reconhecendo a impossibilidade de projetar novas políticas curriculares sem ouvir os seus beneficiários.

Desta iniciativa destacamos também a parceria com o Projeto ComParte, cujo primeiro produto se traduziu no livro *Prós da Educação Inspiram*, todo ele redigido a partir das propostas dos alunos, dos quais salientamos dois depoimentos, que nos pareceram relevantes, para compreender a importância deste processo:

Gostava de sentir que os adultos ouvem, e ver que fazem algo com isso. Às vezes a gente fala dos nossos problemas na escola e depois ficamos meses e

meses à espera e não acontece nada. Gostava de ouvir o apoio quando estou a contar o que me preocupa. (ComParte & Educação, 2017, p. 84)

Este depoimento evidencia a necessidade de os jovens sentirem que as suas preocupações são legítimas e que merecem ser ouvidas por parte dos adultos na comunidade escolar. A percepção de que as suas opiniões são ignoradas ou não são levadas a sério, pode conduzir a desânimo, desinteresse e frustração, sugerindo que os jovens valorizam não apenas a escuta, mas também a ação concreta.

Como alunos, na escola, somos meros espectadores. Entramos nas salas, ouvimos o professor, não temos qualquer relação. Os alunos deviam ser ativos: reparando nos problemas e podendo fazer qualquer coisa para os resolver. Apropriávamo-nos da escola, tínhamos mais respeito uns pelos outros. (ComParte & Educação, 2017, p. 85)

Fica bem patente que os alunos desejam ter um papel mais ativo na escola, pretendem que as suas preocupações sejam tidas em conta para a transformação das práticas instituídas. Neste sentido, só por via de uma interação significativa com os professores em que se inclui a escuta ativa é que os alunos podem sentir que a escola também é um espaço deles, onde têm voz e poder de influência.

Temos muita vontade de nos envolver em projetos onde sentimos que nos ouvem realmente. E há muitas formas de testarmos isso: se perguntam a nossa opinião várias vezes, se insistem com cuidado e puxam pelo melhor de nós se mantêm a atenção e dão feedback, etc. quem faz isso valoriza mesmo a nossa presença e as nossas ideias. Sentimos que, assim, nos reconhecem valor e isso faz toda a diferença! Pode ser um simples (e verdadeiro) “obrigado” ou até lembrarem-se de algo que já tenhamos dito. (ComParte & Educação, 2019, p. 45)

No atual contexto, as experiências de participação existentes são fortemente condicionadas pela organização do currículo dos tempos letivos e necessidade de

desenvolvimento de competências que nem sempre permitem que os professores estejam verdadeiramente disponíveis para valorizar a participação dos alunos no seu percurso de aprendizagem ou até para integrarem a sua voz em matéria curricular, porque conduziria a mudança significativa na escola e na prática letiva, por isso os alunos sentem que a escola nem sempre é um espaço lhe confere uma real intervenção cívica, surgindo, muitas vezes, representado como um lugar distante dos seus interesses, reduzindo os dias a um quotidiano passivo e rotineiro, submetido a padrões rígidos e geradores de desinteresse, e desse modo, não reconhece a “pessoa” existente no “aluno” nem compreende a diversidade, da “pessoa” (Alves, 1999, 2010, 2017). Fator que intensifica as assincronias do sistema, pois apesar do atual enquadramento legislativo apontar para uma mudança de paradigma, conferindo ao aluno uma centralidade em todo o processo educativo, na realidade este nem sempre surge no seu epicentro.

Consciente que o aluno raramente é alvo de uma preocupação direcionada, no ano de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Relatório “A voz das crianças e dos jovens na educação” e emitiu uma recomendação que designou “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”.

Nesses dois documentos valorizou-se o papel da centralidade da voz do aluno em diferentes contextos: nas políticas educativas, na prática pedagógica e nos espaços de representatividade, apontando as “...dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (CNE, 2021, p. 75).

Estas questões surgem, assim, intimamente associadas às noções de democracia e escolaridade, contudo este continua a ser um assunto controverso, sendo díspares as opiniões sobre o modo, o como e quando é que a voz dos alunos se deve fazer ouvir e qual a reflexão do eco da sua voz deve ter.

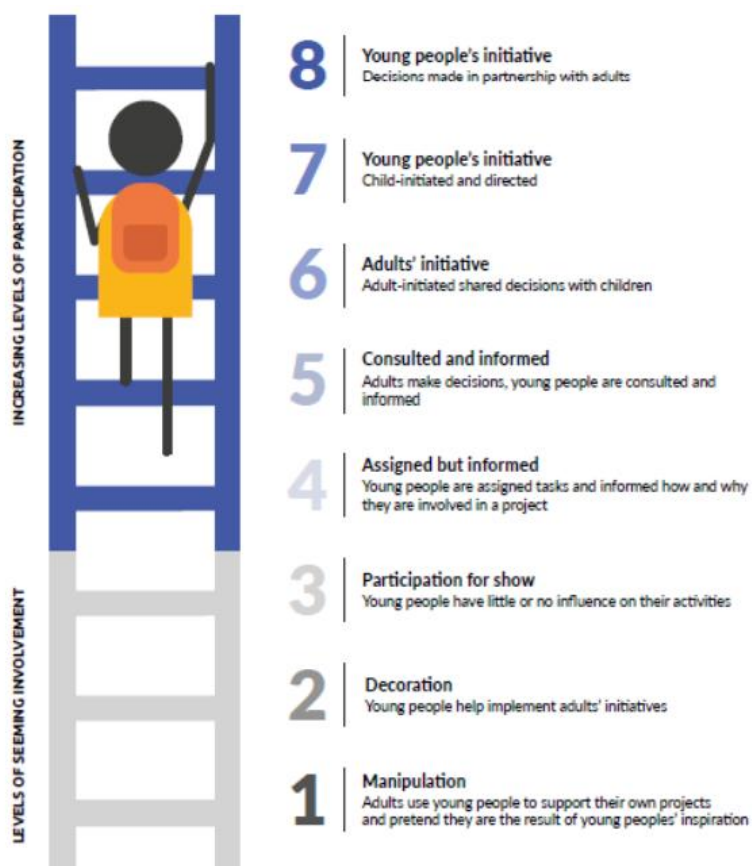
Por tudo o que foi anteriormente exposto, parece-nos consensual que os alunos precisam e desejam envolver-se ativamente nos projetos a que a eles dizem respeito, já que esse compromisso promove a motivação, o envolvimento em novos projetos e desenvolve competências. Para que tal aconteça, impera criar tempos e lugares, para o exercício da cidadania plena, ativa e criativa, podendo isso ocorrer quer na sala de aula quer em outros espaços da escola ou da comunidade.

Um dos valores subjacentes ao trabalho vocal do aluno é o da participação. Para criar uma escola em que haja inclusão democrática, é preciso haver maneiras de permitir que todo o corpo discente participe da tomada de decisões da escola e um reconhecimento de que existem múltiplas vozes a serem ouvidas, independentemente de género, etnia, deficiência, comportamento e classe social.

Nesta linha de pensamento a escada de participação criada por Hart (1992) é frequentemente utilizada para indicar níveis de participação na decisão por parte das crianças e jovens. A escala define oito níveis de participação em que os três primeiros são de “não participação” e vai subindo no sentido de um maior envolvimento das crianças, sendo o último correspondendo à partilha da decisão entre criança e adulto, tal como demonstra a Figura 9.

Figura 9

Escada de participação das crianças na decisão Hart.



Nota. Fonte: OCDE (2019) p.39

Tal como explicitado no Relatório “A voz das crianças e dos jovens na educação”:

A escada pode ajudar a compreender o nível de envolvimento das crianças, por

exemplo, nas decisões sobre o currículo, na seleção das atividades, ou na realização de um projeto.

1. **Manipulação:** este conceito descreve situações onde as crianças não entendem os problemas que surgem, mas são treinadas por adultos para participar num projeto.

2. **Decoração:** esta noção aplica-se às ocasiões frequentes em que as crianças (...) têm uma ideia muito vaga do que se passa e não participam na organização da manifestação.

3. **Política de pura forma:** quando as crianças parecem ter voz, mas na verdade têm pouca ou nenhuma escolha sobre o que fazer ou como participar (Tokenismo). Esta noção descreve situações em que as crianças aparentemente têm a palavra, mas na verdade não puderam escolher o assunto do debate ou o modo de comunicação e onde têm apenas uma oportunidade limitada, quando existe, para expressar as suas opiniões.

4. **Designadas, mas informadas:** é aqui que as crianças recebem uma função específica e são informadas sobre como e por que são envolvidas. (...) Neste nível, as crianças entendem os objetivos do projeto em que estão a participar. Elas desempenham um papel real (e não decorativo).

5. **Consultadas e informadas:** o projeto é elaborado e liderado por adultos, mas as crianças entendem o processo e as suas opiniões são levadas a sério. (...)

6. **Projeto iniciado por adultos, decisões tomadas de acordo com as crianças:** como o título sugere, o projeto é iniciado por adultos, mas as decisões são tomadas com consulta das crianças. (...)

7. **Projetos iniciados e dirigidos por crianças:** esta etapa é quando as

crianças ou os jovens iniciam e dirigem um projeto ou programa. Os adultos estão envolvidos apenas num papel de apoio. (...)

8. Projeto iniciado por crianças, decisões tomadas com os adultos: isto acontece quando projetos ou programas são iniciados por crianças ou jovens e a tomada de decisão é compartilhada entre estes e os adultos. Esses projetos capacitam as crianças e os jovens e, ao mesmo tempo, permitem que eles aprendam com a experiência de vida e os conhecimentos dos adultos (...) (CNE, 2021, pp.4-5)

A escada, enquanto metáfora dos diferentes níveis de participação demonstra que os “degraus” da escada não significam que um nível deve conduzir ao seguinte, mas que, as iniciativas que envolvem os alunos têm objetivos diferentes, e o ponto em que começam pode variar dependendo largamente da sua intencionalidade (Hart, 1992).

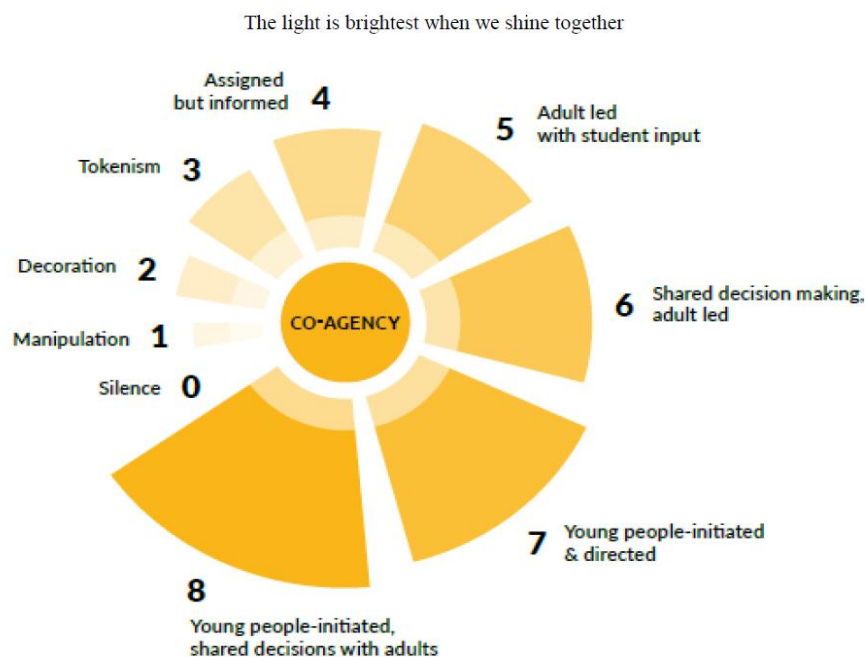
A questão da participação dos alunos manteve-se sempre na agenda educativa como demonstra o Anexo 3 do Relatório do CNE (CNE, 2021) quando elenca cronologicamente os diferentes documentos legislativos que fazem referência à necessidade da participação das crianças e dos jovens na educação.

Conscientes que ainda há muito por fazer neste contexto, a *Student Agency* for 2030⁶ no âmbito do *Learning Compass* da OCDE criaram, em 2018, o “Modelo Solar de Co-agência” com base no esquema de escada de Hart, os alunos envolvidos no *Focus group* mudaram a visualização dos diferentes graus de participação.

⁶ *Student Focus Group* – estudantes de 10 países.

Figura 10.

Sun Model of Co-agency.



Nota. Fonte: OCDE future of Education and Skills 2030 Students Focus group.

Ao transformarem a imagem de uma escada para um sol pretendiam ilustrar que em todos os graus os alunos trabalham com adultos, exceto no grau 0 de “silêncio”, no qual nem jovens nem adultos acreditam que os jovens podem contribuir, por isso os jovens permanecem em silêncio, enquanto os adultos iniciam todas atividades e tomam todas as decisões. Em comparação, nos primeiros três graus: “manipulação”, “decoração” e “tokenismo”, os alunos acreditam que poderiam contribuir para a tomada de decisões, mas não têm a oportunidade de fazê-lo. Quanto mais forte o grau de envolvimento/ colaboração, melhor será o bem-estar de estudantes e adultos.

A figura destaca a importância de dar voz real aos jovens, incentivando uma progressão rumo a uma participação mais significativa. Quanto maior a autonomia e envolvimento dos jovens, maior a qualidade e o impacto das decisões. O modelo reforça que a colaboração entre gerações pode resultar em processos mais justos e eficazes.

Nesta linha, também Fletcher (2005) desenvolveu a teoria do Envolvimento Significativo dos Alunos ("Meaningful Student Involvement"), sustentando que os alunos devem ser envolvidos ativamente no processo educativo e ter a oportunidade

de influenciar as decisões que afetam suas vidas na escola, onde passam a grande maioria de seus dias.

Centrado no modelo de aprendizagem construtivista, este investigador foca-se no desenvolvimento de oportunidades para os alunos construírem parcerias com os adultos, participando com eles na melhoria do currículo, na gestão da sala de aula e melhoria formal da escola, criando ambientes de favoráveis à aprendizagem. A necessidade de estabelecer um diálogo entre professor e aluno cria oportunidades para a promoção de mudanças ao nível das práticas pedagógicas e até de transformações a nível curricular. Também, SooHoo (1993) refere a importância do ouvir, dando ênfase à necessidade de um trabalho conjunto entre professores e alunos, referindo que muitas vezes os professores apenas ouvem quem está de fora, esquecendo-se de ouvir os seus alunos. “Ser escutado” é o fundamento de uma escola democrática que procura a justiça, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre professores e alunos (Amado, 2007).

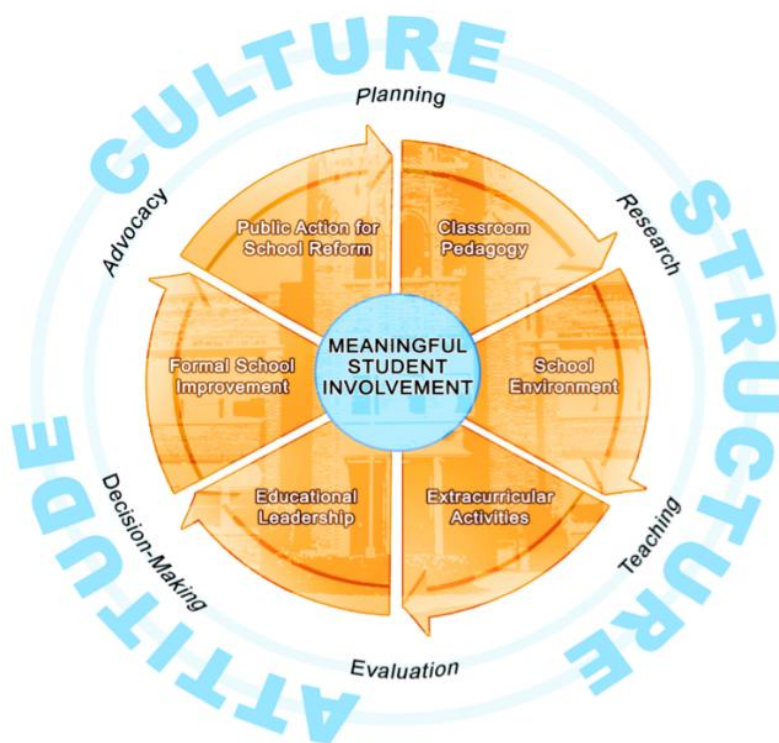
O envolvimento significativo dos alunos implica que os diferentes atores do sistema educativo acreditem e considerem fundamental o *input* que estes podem fornecer para a melhoria da escola que se complementam com a forma como o professor vê a escola, representando uma mudança da perspetiva dos alunos como recetores passivos de escolas orientadas por adultos e posicionando cada jovem num ambiente de aprendizagem como aprendiz, professor e líder, reforçando o desenvolvimento do pensamento crítico para a resolução de problemas e fomentando uma cidadania ativa.

Neste sentido, poderíamos salientar que as diferentes formas de participação dos alunos dependem, em grande medida, do papel que os adultos lhes conferem, uma vez que ouvir não é um aspeto passivo e unilateral, mas implica uma inter-relação entre as pessoas “na qual cada um está aberto ao outro” (Florian & Beaton, 2018, p. 172).

Em suma, a voz e a participação ativa e efetiva dos alunos são essenciais para uma educação de qualidade, tal como aponta Fletcher (2005) no seu desenho das estruturas que podem promover um envolvimento significativo dos estudantes.

Figura 11

Frameworks for Meaningful Student Involvement.



Nota. Fonte: Retirado de <https://www.pbiscaltac.org/resources/high%20school/The-Guide-to-Meaningful-Student-Involvement.pdf> página 16

Este modelo enfatiza que o envolvimento dos alunos deve ir para além da sala de aula, abrangendo várias dimensões da vida escolar. Os alunos podem ser agentes de mudança se as suas opiniões/ preocupações forem tidas em conta no planeamento pedagógico e na tomada de decisões institucionais, também devem ser consultados sobre os aspetos afetam o ambiente escolar, ou seja, para garantir uma participação significativa, é essencial mudar a cultura escolar, criar estruturas adequadas e promover atitudes abertas à colaboração entre alunos e professores.

Contudo, esta tarefa não está isenta de dificuldades e dilemas, uma vez que envolve profundas mudanças sistémicas na cultura, política e práticas educativas, que devem ser acompanhadas por ações consertadas que vão muito para além das escolas. Desta feita, é possível dizer que o nível de intensidade de participação e envolvimento dos alunos pode ter em conta o processo de ensino e aprendizagem, a escola e a política curricular e, por fim depende da organização escolar e do meio envolvente.

4.2. O impacto de escutar a voz dos alunos

A problematização de questões associadas ao impacto dos diferentes graus de envolvimento os alunos nos processos de participação da escola e o efeito que esse envolvimento tem na aprendizagem é fundamental, uma vez que envolve compreender as condições que, segundo os/as alunos/as, promovem ou dificultam a participação e a aprendizagem, apontando eventuais direções no âmbito da renovação das práticas organizacionais e das alterações necessárias quer na forma como os professores se envolvem com os alunos quer no modo como estes percecionam as suas práticas o que inevitavelmente conduz a mudanças.

O atual contexto educativo assenta num forte compromisso com uma pedagogia para a participação, desde logo com o PASEO que se constitui como o ideário orientador do currículo do trabalho a realizar em cada escola, enquanto resposta aos múltiplos desafios do mundo atual e ao desenvolvimento de competências para o século XXI. Acrescente-se, ainda as AE e a ENEC, como uma área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas com vista ao exercício da cidadania ativa e participação democrática. Para além disso, tendo em conta a AFC as escolas devem construir e desenvolver no âmbito do Projeto Educativo a sua própria estratégia de educação para a Cidadania.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de outubro no ponto 5 do Artigo 2.º afirma

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p.4)

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro no seu Artigo 7º, reforça como Direitos dos alunos

1-m) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno;

1-n) Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola;

1-p) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;

1-s) Participar no processo de avaliação, através de mecanismos de auto e heteroavaliação (pág.5104).

Face à atual diversidade social e cultural existente nas escolas com a qual todos os atores envolvidos no processo educativo se debatem, enfrentando inúmeras dificuldades e constrangimentos para garantir que os alunos adquiram conhecimentos e realizem aprendizagens significativas em cada uma das disciplinas do currículo, afigurava-se, a nível educativo, como algo emergente ouvir os beneficiários dessas políticas.

Dado o contexto, envolver os alunos na mudança educacional e no desenho das novas políticas curriculares deste novo milénio é a forma de potenciar reformas educativas. Nessa tentativa, o MEC lançou em 2018 a iniciativa “Voz dos alunos” com eventos em todas as escolas do país, no sentido de envolver os alunos no desenho das novas políticas curriculares, fazendo deste um processo participado como uma forma de potenciar as tão desejadas reformas educativas, em curso desde 2018 e que se consubstanciaram com a publicação dos Decretos-Lei n.º 55/2018 de 6 julho e n.º 54/2018 de 6 julho, aliada ao PASEO, às AE e ENEC.

Assim, o valor da participação dos alunos em matéria educativa, ganha expressão na legislação:

No artigo 19 do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 julho - “Prioridades e opções curriculares estruturantes” no ponto 6 aponta-se “As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e

participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (p.2935).

Também na área da educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 julho prevê que o aluno possa ser envolvido no seu plano de aprendizagem, para que desenvolva competências e autonomia para a vida ativa.

Em termos de currículo em sentido estrito, tanto a ENEC, como as AE privilegiam, enquanto estratégias do ensino e como objetivos do próprio ensino, o debate, a participação dos alunos, a aprendizagem ativa através de projetos, recorrendo aos alunos enquanto agentes do desenvolvimento curricular.

Desde 2018 que a legislação possibilita aos alunos do secundário a construção de um percurso formativo próprio, trazendo o aluno para o centro da decisão do seu próprio currículo.

A preocupação com a voz dos alunos e com a sua participação nas políticas educativas fez com que se incorporasse no programa “O futuro da educação e das competências 2030” OCDE, um grupo de trabalho constituído por estudantes. Dar espaço para se ouvir os alunos permite que estes possam analisar e questionar criticamente a realidade; avaliar e seleccionar informação; formular hipóteses; tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia, através da livre exposição de ideias e debate de opiniões e participar ativamente na vida da escola, afirmando o seu direito ao exercício de uma cidadania ativa, tal como afirmou uma aluna do ensino secundário no quadro das audições realizadas pelo CNE (CNE, Recomendação n.º2/2021) “Quando temos mais voz, temos melhor voz” (p.59).

Igualmente alinhado com estas preocupações, o Plano de Recuperação de Aprendizagens que integra um conjunto de medidas do Plano 21|23 Escola+, suportadas nas políticas educativas ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades, estruturado em três eixos de atuação, valoriza a voz do aluno no Eixo 1- ensinar e aprender (DGE,2021), tal como refere o roteiro DGE:

A «Voz dos Alunos» consiste na criação de tempos e lugares ao longo do ano letivo para o exercício da cidadania plena, ativa e criativa dos alunos, ocorrendo na sala de aula ou em outros espaços da escola ou da comunidade. A «Voz

dos Alunos» permite aos alunos analisar e questionar criticamente a realidade; avaliar e selecionar informação; formular hipóteses; tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia, através da livre exposição de ideias e debate de opiniões; participar ativamente no projeto educativo da escola e em outros momentos do quotidiano escolar.

A «Voz dos Alunos» é um benefício também para as escolas. Incluir a «Voz dos Alunos» nos processos de tomada de decisão tem um impacto maior na própria instituição, que vai para lá do impacto nos alunos, porque permite às escolas tomar decisões mais eficientes e ajustadas aos principais destinatários, construídas em conjunto com quem vai beneficiar delas.(...) a «Voz dos Alunos» defende e concretiza os valores da liberdade, da responsabilidade e integridade e da cidadania e participação e permite avaliar o desenvolvimento e aprendizagem de múltiplas áreas de competências, nomeadamente, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, entre outras possíveis. (DGE, 2021. pp.1-2)

Efetivamente, a participação dos/as alunos/as na vida escolar está consignada na legislação, contudo assiste-se a uma antítese entre esse papel autoproclamado e o enfoque que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula.

Os/as alunos/as são, na maioria das vezes, espectadores de determinados processos ou atividades, revelando um grau de participação muito incipiente e que não contribui para uma participação efetiva na vida da escola, embora em várias escolas dos ensinos básico e secundário, existam iniciativas culturais e desportivas tais como rádios, jornais, revistas, teatro, clubes diversos e torneios que funcionam por iniciativa dos alunos/estudantes e com muito sucesso.

Para concluir, podemos dizer que a interação dialógica entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que a mudança curricular ocorra. As relações de poder e a forma como estas se canalizam

para a prática letiva devem estar focadas nos temas de interesse, experiências e preocupações dos alunos, dando-lhes espaço para participar na mudança, capacitando-os e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelos assuntos que lhes dizem respeito, caso tal não aconteça a iniciativas que incorporam a voz dos alunos podem significar quase tudo ou podem correr o risco de significar muito pouco.

Capítulo 5.

Metodologia da Investigação

“A realização de uma investigação pressupõe a delimitação e identificação de um problema, bem como a definição de um plano orientador da sua concretização.”

(Almeida & Freire, 2007, p.81)

5. Metodologia da investigação

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas, os pressupostos que presidiram ao desenho da investigação e os procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados, em conformidade com a perspetiva e o quadro teórico-metodológico em que esta se enquadra.

Sendo o objeto de estudo o currículo e as aprendizagens realizadas na disciplina de português, optamos por uma recolha de dados sobre estes dois aspetos, através do inquérito por questionário e por via da realização de entrevistas semiestruturadas, acreditando que estes instrumentos se revelam adequados para a recolha de informações pretendidas.

5.1. Natureza do estudo

Como já assinalámos, o estudo empreendido incide, primordialmente, nos alunos e na representação das suas aprendizagens.

O objeto de estudo é focalizado nas concepções dos alunos sobre a disciplina de português e as aprendizagens realizadas neste espaço curricular no contexto do ensino secundário.

A investigação foi conduzida a partir da seguinte questão de partida:

Qual a representação que os alunos dos Cursos científico-humanísticos têm da disciplina de português e das aprendizagens efetuadas, atendendo às suas necessidades e expetativas?

Esta questão fez emergir os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário;
- 2) Identificar a operacionalização dos conteúdos e das competências a desenvolver no contexto do currículo;
- 3) Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário;

- 4) Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Uma vez que pretendemos compreender em profundidade uma realidade específica, singular, dinâmica, fenomenológica e associada aos contextos é importante observar comportamentos, perceber as formas de comunicação e de relação, bem como as representações dos indivíduos ou grupos em causa. Sendo, por isso, importante ter a capacidade de ouvir, neste caso, a voz dos alunos em matéria educativa, valorizando-os como sujeitos dotados de pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que se faça, o que orientou as opções metodológicas que a seguir apresentadas.

5.2. Opções metodológicas

Atendendo aos objetivos da investigação, este trabalho enquadra-se no paradigma interpretativo, também designado por construtivista (Creswell, 2012), uma vez que este coloca o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119).

De acordo com Erickson o que torna um estudo interpretativo “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados” (1986, p. 120).

De realçar, ainda, que o nosso estudo é construído com base em informação qualitativa e quantitativa, assumindo uma abordagem mista, uma vez que a temática se alicerça na compreensão da “voz” dos alunos, para chegar aos significados que estes atribuem à disciplina de português.

A abordagem mista da investigação implica a recolha, análise e interpretação de dados quantitativos e qualitativos no estudo, combinando diferentes metodologias (Creswell, 2012; T. Duarte, 2009; Hibberts & Johnson, 2012; Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Onwuegbuzie et al., 2009; Patton, 1990; P. Sá et al., 2021; Silva & Pinto, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003) permitindo obter uma leitura mais precisa da riqueza e da complexidade do objeto de estudo, de forma mais completa e holística, com base em vários pontos de vista, tornando a investigação mais consistente, mais credível e menos suscetível de ambiguidades, uma vez que “revelam diferentes aspetos da realidade empírica” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 202).

Para Guba e Lincoln (1998), quer os métodos quantitativos quer os métodos qualitativos podem ser apropriadamente usados em qualquer paradigma. Também Nancy Leech e Anthony Onwuegbuzie (2009) ao caracterizarem dos métodos mistos⁷ apresentam esta abordagem investigativa de uma forma em que os dados quantitativos são complementados por dados qualitativos, recolhidos sequencialmente e integrados nas várias fases da investigação, assemelhando-se a um projeto de arquitetura (Merriam, 1988), no qual se reúne, organiza e integra a informação (dados), para obter um produto final específico (resultados da investigação).

Uma vez que tínhamos como intenção de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74) optámos por um estudo de caso. A opção por esta modalidade de investigação faz incidir o estudo na compreensão de um fenómeno, que se alicerça nas perguntas “como” e “porquê” (Yin, 2010, p. 30), sobretudo porque “a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (Yin, 2010, p. 32), alicerçando-se no que é idiossincrático de cada contexto.

Tendo consciência da complexidade do estudo propusemo-nos proceder à utilização da triangulação, através da recolha do mesmo tipo de informação a diversos alunos com a intenção aumentar a probabilidade do controlo da “validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2014, pp. 76-77).

O processo de triangulação de dados tem como pressuposto atingir os seguintes objetivos: “clarificar o significado da informação recolhida”; “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade” do contexto (Afonso, 2014, p. 77).

A seleção da escola teve por base os seguintes critérios: a) conveniência de proximidade geográfica; b) comparativamente com as escolas do distrito que têm as mesmas características socioeconómicas, esta é a que apresenta uma maior desigualdade de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos da

⁷ As tipologias de design da investigação enquadradas na abordagem dos métodos mistos são inúmeras (Creswell, 2009; Hibberts & Johnson, 2012; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Maxwell & Loomis, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Patton, 1990; Tashakkori & Teddlie, 2003).

escola em termos da sua classificação no exame da disciplina de português (Fonte: Infoescolas 2023).

Apresentamos, de seguida, uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas, optámos pela preservação do anonimato da escola e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que entendemos, aquando da recolha de dados, que a identificação dos mesmos poderia obstruir a autenticidade e a liberdade dos enunciados.

A escola está integrada num Agrupamento de Escolas que abrange a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, encontrando-se localizada no distrito de Évora, na NUT II, tendo nos Cursos científico-humanísticos a oferta formativa de três cursos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas.

Para a edificação do desenho da investigação estabelecemos um diálogo constante entre os objetivos e a revisão da literatura, permitindo, em termos metodológicos, a tomada de decisões decisivas para estruturar a investigação e operacionalizar o estudo.

No percurso estabelecido para a investigação, seleccionámos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos que nos permitissem observar e analisar a complexidade do objeto de estudo, de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (Amado, 2017).

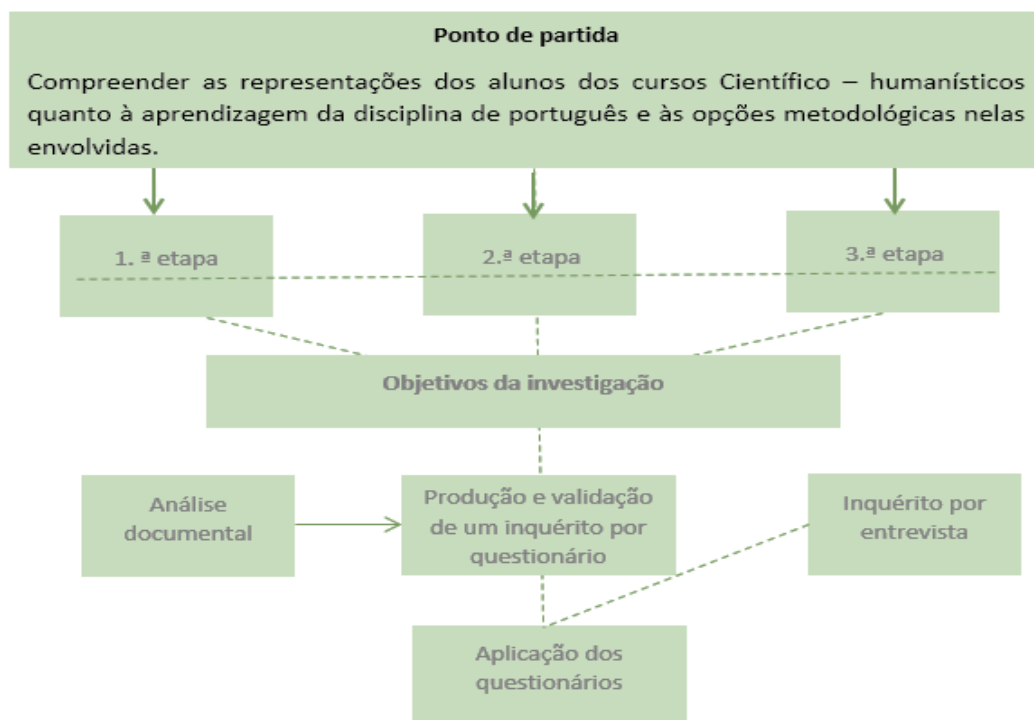
As técnicas de recolha de dados usadas no nosso estudo foram:

- a) análise documental;
- b) aplicação de um inquérito por questionário;
- c) realização de três entrevistas semiestruturadas em *Focus group*.

Na figura seguinte, apresentamos a visão geral do desenho da investigação (Figura 12), de acordo com o tipo de dados que pretendíamos recolher. Assim, optou-se por estruturar a investigação em três etapas, intrinsecamente complementares.

Figura 12

Desenho da investigação.



Nota. Elaboração própria.

O contacto do investigador com o Agrupamento iniciou-se no ano letivo de 2020-2021, tendo havido um encontro com o diretor, a quem apresentámos o projeto de investigação, garantindo todos princípios éticos que o sustentam. Toda a investigação foi conduzida segundo princípios éticos fundamentais, nomeadamente: o princípio da não intrusão; o princípio da confidencialidade e o princípio da devolução dos resultados, uma vez que para Bogdan e Biklen (1994)

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações (p. 77).

No que se refere à fase de recolha de dados, foi assumido o compromisso de respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação; informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento

informado; assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes e garantir a confidencialidade da informação obtida.

Por fim, para além dos aspetos já referidos será nossa preocupação não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

5.3. Validade e fiabilidade na investigação

“Seja qual for o procedimento de recolha de dados que adotar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido” (Bell, 2008, p. 97).

De forma a garantir a qualidade do trabalho empírico foram considerados alguns aspetos, sobretudo critérios de credibilidade, habitualmente adotados na investigação científica associada aos estudos na área das ciências da educação.

Na literatura específica encontramos diferentes propostas sobre os procedimentos de recolha, análise e interpretação de dados com o objetivo de garantir e permitir verificar a validade da investigação⁸ de cada um dos procedimentos, em particular. Já no que concerne à fiabilidade da investigação, Morgado (2019) esclarece que “A fiabilidade é definida como uma qualidade do instrumento de recolha de dados que se traduz pela possibilidade de, com o mesmo instrumento, encontrar idênticos resultados seja entre pessoas diferentes seja com uma mesma pessoa em momentos diferentes.” (p. 83).

Uma vez que o nosso estudo se enquadra no paradigma interpretativo, os conceitos de validade e fiabilidade centram-se em preocupações relacionadas com “a fidelidade à vida real, as especificidades do contexto e das situações observadas, a autenticidade, a integralidade, o detalhe, a honestidade, a profundidade das respostas e o sentido para os respondentes” (Cohen et al., 2000, p. 120).

Ressalvam Almeida e Freire (2007) que são várias as “fontes de erro que poderão colocar em causa quer o significado dos resultados (validade interna) quer a sua generalização a outras amostras e situações (validade externa)” (p. 83). Com

⁸ A validação da recolha de informações pode organizar-se em três etapas distintas: i) verificação da pertinência das informações para recolher (concordância ou adequação entre o tipo de informações que se recolhe eo objetivo da investigação); ii) verificação da validade das informações (adequação entre as informações recolhidas e as que declaramos querer recolher); e iii) verificação da fiabilidade dos procedimentos de recolha das informações (perguntar se as mesmas informações seriam recolhidas noutra momento pelo investigador, no mesmo momento por outro investigador ou num outro momento por outro investigador) (De Ketele & Rogiers, 1993, p. 220).

intuito de conferir validade e fiabilidade ao estudo é por meio de uma análise de perspectivas múltiplas⁹, que recorreremos à estratégia de triangulação por ser altamente eficaz para garantir a validade da investigação, tal como referem Carmo e Ferreira (2008, pp. 183-184), existem quatro tipos de triangulação:

1. Triangulação de dados – o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo;
2. Triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores ou avaliadores,
3. Triangulação teórica – o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados;
4. Triangulação metodológica – o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa.

5.4. Questões éticas e deontológicas

Qualquer pesquisa científica só deve ser realizada com o consentimento prévio livre e esclarecido da pessoa em causa. A informação deve ser suficiente e fornecida em moldes compreensíveis. Nos casos relativos a investigações realizadas sobre um grupo de pessoas ou uma comunidade pode também ser necessário solicitar o acordo dos representantes legais do grupo ou comunidade em causa. Nestes casos o consentimento ou acordo de um dirigente não deve substituir-se ao consentimento esclarecido do indivíduo (Silva et al., 2009, p. 87).

Ao investigador cabe assegurar a liberdade de recusa e proteger os participantes bem como garantir a adequação metodológica aos sujeitos envolvidos no estudo.

De sublinhar que toda a investigação foi pautada pela transparência e rigor, sendo a honestidade um dos princípios norteadores de toda a investigação a par com

⁹ Também designada por “abordagem mista”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” (Creswell, 2009; Hibberts & Johnson, 2012; Leech & Onwegbuzie, 2009; Maxwell & Loomis, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Onwegbuzie & Johnson, 2006; Patton, 1990; Tashakkori & Teddlie, 2003).

a confidencialidade, a privacidade, o consentimento informado e preservação dos dados pessoais de todos os participantes, como se pode verificar nos instrumentos usados para a recolha de dados (disponíveis nos apêndices 1-3), nos quais se explicitaram essas informações (Almeida & Freire, 2007; Amado, 2017; Cohen, 2000; Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Lima, 2013).

5.5. Técnicas de recolha, análise e tratamento dos dados empíricos

Após leitura aprofundada dos documentos que integram o *corpus* do atual enquadramento legislativo no âmbito da educação, foram utilizados diferentes métodos e técnicas que se complementam entre si, designadamente: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista (Cohen et al., 2000).

No processo de recolha de dados, por via do inquérito por questionário foram envolvidos os alunos dos CCH do Agrupamento. O inquérito por questionário foi aplicado *online* (plataforma *Lime Survey*) a todas as turmas dos CCH do Agrupamento, depois do preenchimento do consentimento informado – autorização dos encarregados de educação (Anexo 5), tarefa que ficou sob a responsabilidade dos respetivos diretores de turma.

No ano letivo 2021/2022 (ano da recolha dos dados), os CCH deste Agrupamento tinham inscritos um total de 280 alunos, 198 dos quais responderam ao inquérito por questionário, considerando-se, assim, que a amostra é representativa (70,7%), sendo que 82 alunos não responderam ao questionário (29,3%).

Com o intuito de recolher dados com maior detalhe e pormenor foram também aplicadas três entrevistas semiestruturadas em *Focus group* a três alunos de cada um dos anos do ensino secundário e de cada um dos cursos CCH, com o seu consentimento prévio e respetiva autorização dos pais/ encarregados de educação (Anexo 6).

A análise de conteúdo foi também a técnica usada para o tratamento dos dados provenientes das entrevistas realizadas.

Os procedimentos metodológicos seguidos para a recolha, análise e tratamento dos dados empíricos são descritos detalhadamente mais à frente, onde se explicitam e fundamentam os processos, as etapas e as estratégias adotadas em cada situação e em cada uma das técnicas usadas.

5.5.1. Conceção e aplicação do inquérito por questionário

De acordo com os objetivos do estudo, já anteriormente enunciados, optou-se pela recolha de dados através de um inquérito por questionário, porque este assenta numa sequência de questões escritas, dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 2008).

De acordo com a tipologia de Hill e Hill (2009), o questionário pode ser de três tipos: aberto; fechado e misto, segundo as características das perguntas.

Um questionário aberto revela-se útil quando se pretende recolher informação de carácter qualitativo, quando o investigador não tem tempo para efetuar entrevistas ou ainda quando não há muita literatura ou a que existe não dá indicação acerca das variáveis mais relevantes. Por sua vez, o questionário fechado revela-se útil quando o investigador pretende obter informação quantitativa com carácter extensivo, ou quando pretende criar uma nova variável. Finalmente, o questionário misto é usado quando o investigador quer obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

Para elaborar o plano de um questionário, Hill e Hill (2009) e Foddy (2002) apresentam um roteiro de procedimentos a seguir pelo investigador. Deste roteiro de procedimentos destacam-se os seguintes passos:

- (i) definir uma questão ou problema inicial que permite delimitar o âmbito do assunto;
- (ii) listar as variáveis da investigação – características dos indivíduos que compõe o universo ou a amostra do questionário;
- (iii) especificar o número de perguntas necessário para medir cada uma das variáveis;

- (iv) escrever uma versão inicial para cada pergunta, para que o investigador tenha presente qual o objetivo pretendido, e que tipo de informação pretende solicitar;
- (v) identificar o tipo de hipótese – Hill e Hill (2009) referem a existência de dois tipos de hipóteses: as que tratam de diferenças entre grupos de indivíduos e hipóteses que tratam de relações entre variáveis. Para estes autores, o investigador deve pensar cuidadosamente na natureza das hipóteses e nas perguntas com elas associadas;
- (vi) outro dos procedimentos pressupõe decidir quais as técnicas estatísticas adequadas para o tratamento dos dados, tendo em atenção, nomeadamente, ao tipo de escala de medida das respostas;
- (vii) o tipo de resposta desejável para cada pergunta. O investigador pode escolher entre respostas qualitativas (respondidas por palavras do respondente) ou quantitativas (com recurso a opções de resposta predefinidas e alternativas);
- (viii) escrever as instruções associadas com as perguntas para informar o respondente como deve responder;
- (ix) planear as secções/blocos do questionário;
- (x) finalmente, perspetivar os inquiridos – importa ter em conta que não se trata de sujeitos passivos, mas agentes ativamente envolvidos (tal como o próprio investigador) em processos de construção.

À recolha de dados por via do questionário presidiram os seguintes objetivos: identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário; identificar a operacionalização dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver no contexto do seu currículo e perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Definidos os principais parâmetros prévios à construção de um instrumento de recolha de dados seguiu-se a etapa de formulação dos itens a incluir no questionário, para isso procedemos à revisão da literatura, e à leitura em profundidade do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, PASEO, em articulação com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e AE do português para o ensino secundário.

Deste modo, foi possível realizar um levantamento geral de um conjunto de itens pertinentes, designados como um conjunto de “variáveis componentes” (Hill & Hill, 2009, p. 137), que auxiliam a elaboração do questionário.

Constituímos, assim, o plano do questionário. Optámos por criar um questionário de tipologia mista, combinando respostas fechadas com respostas abertas o que, segundo Hill e Hill (2009) é “útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (p. 95). Com o plano do questionário definido, iniciámos a etapa da sua construção, estabelecendo-se a forma como seria distribuído ao público-alvo. Determinámos que seria aplicado *online*, recorrendo-se, para o efeito à aplicação *Web LimeSurvey* (<https://survey.uevora.pt/index.php/932845?lang=pt>) disponibilizada pela Universidade de Évora. Nesta aplicação procedeu-se à criação do texto introdutório e justificação do questionário, de seguida redigimos o contexto de cada bloco de questões por forma a situar os respondentes. Procedemos à transcrição das perguntas e respetivas opções de resposta, tendo em conta os objetivos do estudo, sendo necessário verificar as definições gerais do questionário quanto à obrigatoriedade de responder a cada questão, concluímos com o texto de agradecimento de colaboração no estudo e resposta ao questionário, indicando os dados de contacto da investigadora para o esclarecimento de possíveis dúvidas ou questões adicionais.

5.5.2. Estrutura e organização do questionário

O questionário inicia-se com uma apresentação sobre a natureza do estudo, o objetivo geral do questionário, o pedido de colaboração no seu preenchimento, uma declaração formal da confidencialidade das respostas e do anonimato do questionário, e a identificação da instituição académica na qual se realiza a investigação (Hill & Hill, 2009).

As questões foram organizadas em quatro blocos, como é possível consultar na Tabela 16.

No total, o questionário inclui vinte e quatro questões, sendo que as primeiras 10 questões correspondem à identificação e caracterização sociodemográfica (Bloco I), o tempo médio de resposta ao questionário é de cerca de 15 minutos.

Tabela 16*Matriz do inquérito por questionário.*

Blocos	Objetivos	Descritores
I		Caracterização sociodemográfica
II	<i>Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário, tomando em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</i>	Importância dos aspetos inscritos no Perfil dos alunos. Importância que os alunos dão à disciplina e aos seus conteúdos. Importância das competências a desenvolver. Dificuldades sentidas na disciplina e formas de as ultrapassar. Autorregulação das aprendizagens. Resultados esperados.
III	<i>Identificar as forma de operacionalização dos conteúdos e ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos.</i>	Representação que os alunos têm da importância de determinadas ações estratégicas de ensino. Representação individual das competências adquiridas em cada um dos domínios Sugestões dos alunos de possíveis alterações ao programa da disciplina de português no contexto do currículo do ensino secundário.
IV	<i>Perceber como os alunos projetam, noutros contextos a utilização das competências adquiridas na disciplina de português.</i>	O contributo da disciplina de português para o sucesso académico, pessoal e profissional.

Nota. Elaboração própria.

No primeiro bloco de questões são pedidos os dados que permitem fazer a caracterização sociodemográfica, nomeadamente o sexo, a idade, a nacionalidade, o local/freguesia de residência, o ano frequentado, a profissão dos pais, as habilitações académicas dos pais, se têm computador e *internet* em casa e, finalmente, se alguma vez obtiveram classificação negativa na disciplina de português.

No segundo bloco do questionário, é pedido que os respondentes refiram qual é a sua representação da disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário, através da indicação do grau de importância que atribuem à disciplina, aos conteúdos, às competências a desenvolver e à autorregulação da aprendizagem.

Por sua vez, no terceiro bloco, todas as questões estão desenhadas para ouvir a voz dos respondentes quanto à operacionalização dos conteúdos da disciplina, importância de determinadas ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, que desenvolvem determinadas competências e, finalmente propostas de alterações no âmbito das AE da disciplina. No quarto bloco são recolhidas informações para compreender como os alunos percecionam o contributo da disciplina de português no seu sucesso académico, pessoal e profissional.

Na preparação final do questionário, foram também tidos em conta outros aspetos, nomeadamente quanto à aparência, à clareza das instruções dadas e à extensão do questionário, sabendo que este último aspeto se constitui como um dos maiores desafios mencionados na literatura por Ferreira (2009), Foddy (2002) e Hill e Hill (2009), pois criar um questionário que permita, simultaneamente, recolher os dados necessários para a investigação e seja pouco extenso é um compromisso extremamente exigente e um equilíbrio difícil de alcançar.

5.5.3. Validação do questionário

Para Morgado (2019, p. 83), a validação de um instrumento é um processo através do qual se procura estimar “o grau em que o método cumpre o que se pretende que cumpra”, isto é, se o instrumento mede o que se pretende medir.

Para o efeito, procedemos à validação do questionário, o qual foi submetido, em primeiro lugar, ao orientador da investigação, e posteriormente a três especialistas na área científica do estudo. Depois dessa revisão, foi possível discutir algumas questões, nomeadamente ao nível da harmonização das escalas por forma a uniformizar o questionário e efetuar as adequações consideradas necessárias.

Segundo Bell (2008), Foddy (2002) e Moreira (2004) todos os instrumentos de recolha de informação devem ser previamente testados, por isso encontrada uma versão consistente do questionário, aplicou-se um “pré-teste” ou “questionário piloto” a um pequeno grupo “de indivíduos com características idênticas à população do estudo.” (Moreira, 2004, p. 248). Esta “aplicação experimental do questionário” (Gaspar, 1996, p. 54) a um grupo reduzido de inquiridos tem por objetivo melhorar o questionário que irá ser aplicado à amostra/população do estudo. O pré-teste, foi aplicado, em formato de papel, a um grupo de 12 alunos, com o perfil idêntico ao dos respondentes finais (Ghiglione & Matalon, 2005). Aos inquiridos, foi-lhes pedido comentários e observações sobre cada questão e as dúvidas sentidas com o objetivo de “detetar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens ou a outras alterações” (Moreira, 2004, p. 121) e garantir que “as questões têm o mesmo significado para todos e que os diferentes aspectos da questão são bem abordados.” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 105).

A partir das respostas dadas pelos inquiridos e dos seus comentários, foram efetuados pequenos ajustes, principalmente na sequência de algumas questões do segundo bloco.

Em síntese, a revisão do questionário por parte dos especialistas e a realização do pré-teste foram determinantes na validação do questionário, possibilitando melhorar a sua versão final, nas suas diferentes dimensões, criando interrogações e hipóteses sobre a pertinência dos dados recolhidos e os objetivos que os enquadram e, por outro lado, sobre o tipo de tratamento, as técnicas de análise de dados adequadas e as perspetivas e modelos teóricos fundamentais para sustentar o tratamento e análise dos dados empíricos.

5.5.4. Construção do guião e realização de entrevistas

Com o intuito de recolher dados com maior detalhe e aprofundar alguns aspetos ou esclarecer questões relativas às representações sobre a natureza do currículo da disciplina de português, recorreremos a entrevistas, pois segundo Usher (1996),

Há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana. Investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar "dupla hermenêutica". Tanto o sujeito (investigador) como o objeto (sujeito) da investigação têm a característica comum de serem ao mesmo tempo "intérpretes" e "construtores de sentidos (p. 19).

Seguindo a linha de Santos (1998), uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto numa escola é, exatamente, perguntar aos que estão imersos na situação. O nosso estudo privilegiou a entrevista como meio de recolher as opiniões dos alunos dos CCH, pois este é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação, é mais democrático do que a observação ou a experimentação, porque permite a participação dos sujeitos de forma aberta.

Neste sentido, e de acordo com Bell (2008) a entrevista quando realizada por: um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito [por questionário] nunca poderá fazer, [porquanto as] respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada (p. 137).

Segundo Cervo e Brevian (1983), a principal diferença entre o inquérito por questionário e a entrevista, enquanto instrumentos de recolha de dados, é que este último se apresenta como uma conversa livre, embora sempre orientada para os objetivos da investigação, mas muitas vezes usados em simultâneo, sobretudo em estudos de caso, tal como é a nossa investigação.

Em termos globais, as entrevistas foram realizadas para compreender qual a representação que os alunos dos CCH têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário, atendendo às suas necessidades e expetativas.

No que respeita às entrevistas, estas foram efetuadas a três *Focus group* de alunos do ensino secundário.

Para Morgan (1996, 1997), *Focus group* apresenta-se como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador, que comporta três componentes essenciais: os *Focus group* são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.

Também Krueger e Casey (2009) salientam que a focalização da discussão num dado assunto, contribui para a compreensão do tópico de interesse pelo facto dos participantes que compõem os grupos terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão.

Esta técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo, permitiu situar o ponto de interesse da investigadora na compreensão e análise do sentido que os alunos dão às experiências com as quais se veem confrontados,

atendendo aos seus valores, sentimentos e modo de classificar e experimentar o mundo (Amado, 2017).

Durante as entrevistas, a investigadora seguiu um guião, mas teve como prioridade manter com os entrevistados uma conversa amena e agradável, de forma a criar maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas (Sousa, 2009).

Concretamente, foram entrevistados três grupos distintos de alunos do ensino secundário dos cursos de CCH que fazem parte da oferta formativa do Agrupamento onde foi realizado o estudo. Para o efeito, construiu-se um guião de entrevista (Apêndice 3), de modo a garantir que as questões¹⁰ abrangiam a generalidade dos dados que se pretendiam recolher e, que em simultâneo, estavam em concordância com os descritores do inquérito por questionário, garantindo, assim, a sua complementaridade.

Posteriormente, o guião foi submetido a um painel de especialistas, procedendo-se à sua revisão e ajuste. O guião da entrevista foi estruturado em quatro blocos, tal como se apresenta na Tabela 17.

Tabela 17

Matriz de elaboração do guião da entrevista.

Blocos	Temas
A - Legitimação da entrevista	A.1. Contextualização e objetivos da entrevista A.2. Motivação A.3. Confidencialidade e anonimato A.4. Autorização para a gravação áudio
B - Perfil do entrevistado	B.1. Perfil do entrevistado B.2. Preferências de disciplinas ao nível do currículo B.3. Percorso escolar
C - Representações sobre a disciplina de português.	C.1. Importância da disciplina no currículo do teu curso. C.2. Avaliação do trabalho desenvolvido na disciplina. C.3. Opinião sobre os conteúdos lecionados na disciplina de português C.4. Importância do trabalho realizado na disciplina para o desenvolvimento de competências transversais. C.5. Utilidade da aprendizagem dos conteúdos da disciplina para a vida quotidiana e académica.
D - Operacionalização do programa da disciplina de português	D.1. Atividades que melhor ajudam a aprender os conteúdos e mais motivadoras. D.2. Atividades que dão confiança e autonomia para expressar e discutir diferentes pontos de vista com os colegas e com os professores D.3. Avaliação do desempenho pessoal nos diferentes domínios da disciplina. D.4. Facilidade/ dificuldade nos domínios. D.5. Opinião sobre os diferentes domínios. D.6. Grau de importância dos diferentes domínios. D.7. Opinião sobre o que seria de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário.

¹⁰ Os quatro blocos da entrevista têm, no total, 35 questões.

<i>Blocos</i>	<i>Temas</i>
E - Expetativas	E.1.Opinião sobre se a disciplina de português prepara os alunos para o prosseguimento de estudos/ exercer uma profissão.
F – Finalização da entrevista	F.1. Esclarecimento complementar ou informações adicionais. F.2. Agradecimentos.

Nota. Elaboração própria com base no Guião de entrevista semiestruturada.

Tendo em linha de conta as condições que permitem garantir a qualidade das entrevistas do ponto de vista metodológico, como são exemplo a acessibilidade, a motivação, o local de realização da entrevista, o tempo disponível por parte do entrevistado, a relação social entrevistador - entrevistado e outros fatores conjunturais (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 2005; Landkshear & Knobel, 2008).

De acordo com Morgan (1996), o *Focus group*, na investigação, tende a ser utilizada em combinação com outros métodos de recolha de dados, sobretudo com entrevistas individuais e inquéritos, no sentido de providenciar *insights* quanto às origens de comportamentos e motivações. Por esta razão, no desenho metodológico da nossa investigação, a combinação do inquérito por questionário com as entrevistas em *Focus group*, pareceu-nos ser a escolha mais adequada aos objetivos, inicialmente, traçados.

Para a realização das entrevistas em *Focus group* contactaram-se os diretores de turma no sentido de solicitar a sua colaboração e aferir a disponibilidade dos alunos¹¹ para a realização das mesmas (Ruquoy, 1997).

Determinada a composição dos grupos que, segundo Morgan (1998), devem ter algum grau de homogeneidade no que respeita às suas características, foram, então, marcadas as datas e os horários da realização das entrevistas, de acordo com o calendário escolar e disponibilidade dos alunos escolhidos entre as diferentes turmas de cada ano e de cada um dos cursos de CCH. Procurou-se, também, definir um local acessível que assegurasse conforto aos participantes bem como a confidencialidade da informação gerada (Bloor et al., 2001; Morgan, 1998).

Constituíram-se, assim, três grupos:

¹¹ Alunos cuja seleção obedeceu aos critérios definidos na metodologia de investigação para as entrevistas em *focus group*.

Tabela 18*Caracterização dos Focus group.*

<i>Focus group 1</i>			<i>Focus group 2</i>			<i>Focus group 3</i>		
Sexo	Idade	Curso	Sexo	Idade	Curso	Sexo	Idade	Curso
F	15	LH	F	17	LH	F	17	LH
M	16	SE	F	17	SE	F	17	SE
F	15	CT	M	17	CT	F	17	CT

Nota. Elaboração própria a partir das entrevistas em *Focus group*.

Os participantes foram contactados, foi-lhes entregue, via diretor de turma, o respetivo consentimento informado sobre os objetivos do estudo e as regras de participação, incluindo o tempo estimado de duração de modo da entrevista, de modo a evitar constrangimentos e abandonos precoces aquando da discussão em grupo (Bloor et al., 2001). Após a concretização destes procedimentos foram realizadas as entrevistas de acordo com o calendário estabelecido.

Tabela 19*Detalhes relativos às entrevistas realizadas em Focus group.*

	Participantes	Data	Duração	Local da entrevista
<i>Focus group 1</i>	alunos de 10.º ano	abril	60 minutos	Gabinete
<i>Focus group 2</i>	alunos de 11.º ano	novembro		
<i>Focus group 3</i>	alunos de 12.º ano	abril		

Nota. Elaboração própria com base no cronograma.

As sessões foram conduzidas, envolvendo os alunos na conversa, agradecendo a participação dos elementos do grupo e declarando, brevemente, o propósito do grupo. Foram informados sobre o motivo pelo qual foram selecionados para a entrevista.

Relembrou-se as regras de confidencialidade e os alunos foram convidados a fazer perguntas, se assim o desejassem.

À medida que o processo se desenvolveu, as perguntas foram sendo colocadas uma a uma. Tal como referem Krueger e Casey (2009), ao conduzir o *Focus group* deve-se promover a autorrevelação entre os participantes fazendo-os sentir confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião; assim, prosseguem os autores, que o papel do entrevistador não é o de emitir julgamentos, mas o de

questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.

Este método de recolha de dados qualitativos é, geralmente, bem-sucedido quando utilizado de forma consentânea com os objetivos da investigação. Porém, tal como Gorman e Clayton (2005) referem, este método apresenta vários pontos fortes, mas também uma série de pontos fracos.

No que respeita aos pontos fortes, Dilshad e Latif (2013) sublinham que os dados qualitativos ricos podem ser recolhidos de forma rápida, uma vez que as sessões apresentam um compromisso de tempo, os participantes podem ver rapidamente o que está a ser feito e encorajados a interagir uns com os outros. Os grupos focais oferecem uma oportunidade para *feedback* imediato, permitem que o pesquisador tome em conta não só o que é dito, mas outras formas de comunicação não-verbal. Os grupos focais podem permitir que um pesquisador explore aspetos emergentes do estudo.

Por sua vez, os mesmos autores, também apontam alguns pontos fracos associados à entrevista em *Focus group*, nomeadamente a dificuldade em reunir as pessoas a tempo para a sessão de grupo. Também segundo Gibbs (1997), outro ponto fraco pode estar associado ao facto de alguns participantes vocais poderem dominar outros membros durante a discussão em grupo, devido à natureza da conversa alguns participantes podem conformar-se com as respostas de outros participantes, mesmo que não concordem.

Para análise dos dados, é importante registar a discussão com precisão, para o efeito as respostas dos participantes foram registadas através de gravação e, posteriormente, transcritas (Apêndice 4) e sujeitas a análise de conteúdo. Para finalizar este processo, as entrevistas em *Focus group* foram transcritas e enviadas para serem validadas pelos seus participantes.

Capítulo 6.

Apresentação dos Dados Empíricos

“O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados (...)”

(Creswell, 2012, p.194)

6. Apresentação dos dados empíricos

Através da aplicação de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados foi possível obter a informação que se constituiu como elemento essencial para o desenvolvimento deste estudo, nomeadamente:

a) tratamento estatístico através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) no que se refere aos dados provenientes do inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 2005; Hill & Hill, 2009; Laureano & Botelho, 2017);

b) análise de conteúdo¹² com recurso ao *software N-Vivo* no caso dos dados recolhidos a partir dos métodos qualitativos, nomeadamente das entrevistas em *Focus group*, e das questões abertas incluídas no inquérito por questionário (Almeida & Freire, 2007; Amado, 2017; Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 2005; Miles & Huberman, 1984; Patton, 1990; Silva & Pinto, 2009).

Por forma a organizar as unidades de registo, extraídas quer das respostas abertas dos questionários, quer das entrevistas, em segmentos semanticamente coerentes procedeu-se à sua categorização, a partir da criação de um sistema de categorias e subcategorias.

De acordo com a proposta de Bardin (2014) iniciou-se com uma leitura flutuante com a finalidade de interpretar o conteúdo para de seguida se proceder à sua categorização em temas e subtemas.

6.1. Apresentação dos dados do questionário

6.1.1. Caracterização sociodemográfica dos alunos

Responderam ao questionário 198 alunos, no total, sendo que 35,4% frequentam o 10.º ano, 28,3% frequentam o 11.º ano e 36,7% frequentam o 12.º ano de escolaridade. No que toca ao género 55,1% dos respondentes são do género feminino, 42,9% do género masculino e 2,0% de outro género.

¹² A análise de conteúdo refere-se a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2014, p. 40). Constitui-se como um processo sistemático no qual se trabalham os dados recolhidos de diversas formas: organiza-os, divide-os em categorias, sintetiza-os, retira-lhes as ideias mais importantes e codifica-os. Na análise de conteúdo são fundamentais algumas questões que têm necessariamente de ser consideradas: a objetividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade.

Relativamente ao local de residência a maioria dos alunos inquiridos, reside no Concelho de Évora.

Os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, com uma média de 16,6 anos (DP=1,03).

A maioria, 93,9%, são de nacionalidade portuguesa, sendo que 2,5% são de nacionalidade brasileira e 3,5% não identificam a sua nacionalidade, tal como se apresenta na Tabela 20.

Tabela 20

Caracterização sociodemográfica dos alunos.

Característica	n	%
Género		
Feminino	109	55,1
Masculino	85	42,9
Outro	4	2,0
Idade (anos)		
Média (<i>Desvio Padrão</i>)	16,6	(1,03)
Mínimo-Máximo	15	20
Nacionalidade		
Portuguesa	186	93,9
Brasileira	5	2,5
NR	7	3,5
Ano que frequenta		
10º ano	70	35,4
11º ano	56	28,3
12º ano	72	36,4

NR. Não Responde.

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

No que se refere ao grau de formação académica, observamos que 51% das mães têm entre o 9.º ano (21,7%) e o 12.º ano (29,3%) de escolaridade e que 33,9% têm habilitações de nível superior, sendo 25,8% licenciatura.

Somente 9,1% das mães têm habilitações iguais ou inferiores ao 6.º ano de escolaridade.

Relativamente aos pais, constatamos que 59,1% tem entre o 9.º ano (28,3%) e o 12.º ano (30,8%) e 22,7% tem habilitações de nível superior, sendo 16,7% licenciatura e apenas 9,6% dos pais possuem habilitações iguais ou inferiores ao 6.º ano de escolaridade, tal como se apresenta na Tabela 21

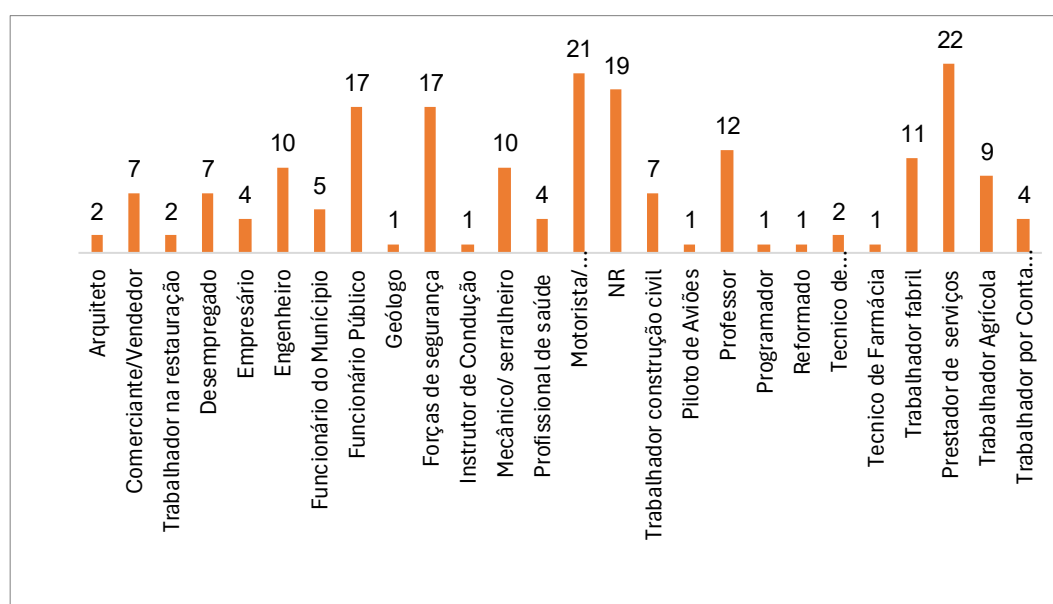
Tabela 21*Habilitações académicas dos pais.*

Habilitações académicas	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
4.º ano	11	5,6	9	4,5
6.º ano	7	3,5	10	5,1
9.º ano	43	21,7	56	28,3
12.º ano	58	29,3	61	30,8
Licenciatura	51	25,8	33	16,7
Mestrado	10	5,1	8	4,0
Doutoramento	6	3,0	4	2,0
Outra	1	,5	1	,5
NR	11	5,6	16	8,1

NR. Não Responde.

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

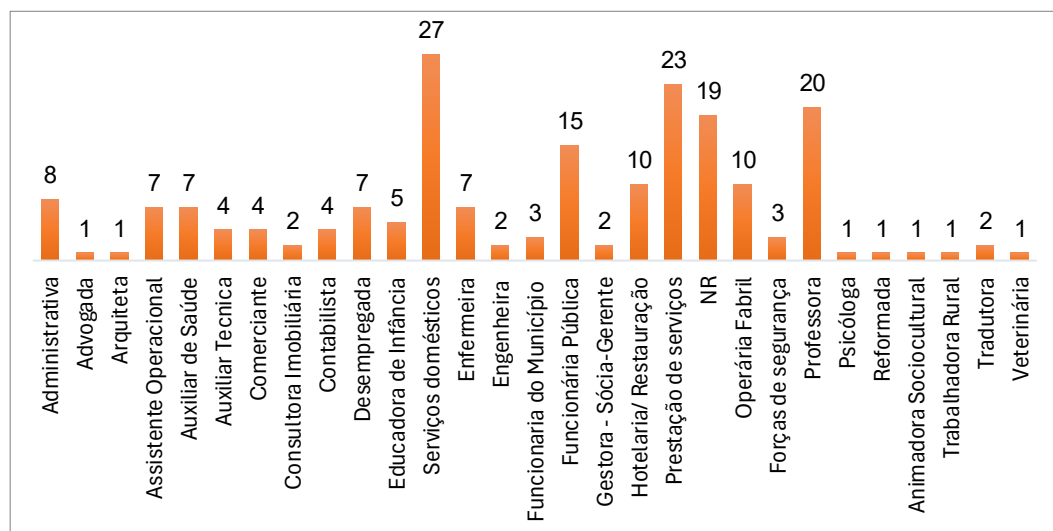
Destes dados, inferimos que a maioria dos pais dos alunos que frequentam o ensino secundário, possuem habilitações ao nível do ensino secundário, contudo, na sua maioria, ainda não são detentores de habilitações de nível superior. É também de realçar que, na generalidade, as mães possuem um nível de habilitação académica superior à dos pais.

Figura 13*Profissão dos pais.**Nota.* Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

No tocante à profissão dos pais há que destacar a diversidade de profissões, desde piloto de aviões a trabalhador agrícola, destacando-se o maior número de trabalhadores na área da prestação de serviços (22) e motoristas/camionistas/taxistas (21). O predomínio de ocupações como “Prestador de serviços”, “Motorista/Caminhonista/Taxista” e “Trabalhador da construção civil” pode refletir a forte presença desses setores no mercado de trabalho analisado. A menor representação de profissões como “Arquiteto”, “Programador” e “Piloto de Aviões” pode indicar uma menor procura por estas áreas na amostra estudada, possivelmente devido a barreiras de acesso, menor oferta de empregos ou requisitos específicos de formação.

Figura 14

Profissão das mães.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Quanto à profissão das mães também se verifica uma variedade de profissões, indo desde advogada a trabalhadora rural, verificando-se uma maior incidência no serviço doméstico de serviços e da hotelaria/restauração, sugerindo que muitas delas atuam em funções ligadas ao cuidado e atendimento ao público.

A presença significativa em forças de segurança e no setor público destaca uma tendência para a busca de estabilidade e benefícios associados a essas profissões. A baixa representatividade em profissões técnicas e científicas pode

indicar desafios na inserção de mulheres nessas áreas, talvez devido a barreiras educacionais ou culturais. O número de desempregadas (7 pessoas) mostra uma realidade preocupante.

Quanto à idade dos inquiridos, habitualmente, os alunos ingressam no ensino secundário com a idade entre os 14 e os 16 anos, nesta linha apresentamos na Tabela 22 os dados relativos à distribuição da idade dos inquiridos, por ano de escolaridade, a frequentar cada um dos anos do ensino secundário:

Tabela 22

Idade dos alunos por ano de escolaridade de frequência.

Idade	Ano que frequenta						Total	
	10.º ano		11.º ano		12.º ano			
	n	%	n	%	n	%	n	%
15 anos	26	37,1	1	1,8	0	0,0	27	13,6
16 anos	38	54,3	20	35,7	0	0,0	58	29,3
17 anos	5	7,1	31	55,4	44	61,1	80	40,4
18 anos	1	1,4	4	7,1	20	27,8	25	12,6
19 anos	0	0,0	0	0,0	6	8,3	6	3,0
20 anos	0	0,0	0	0,0	2	2,8	2	1,0
Total	70		56		72		198	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Observamos, assim, que os 70 alunos que frequentam o 10.º ano de escolaridade apresentam idades entre os 15 e os 18 anos, sendo que a maioria, 54,3% tem 16 anos e 37,1% 15 anos. Verificamos, também que 7,1% de alunos têm 17 anos e 1,4% 18 anos.

Confirma-se que dos 56 alunos que frequentam o 11.º ano de escolaridade, 55,4% tem 17 anos e 35,7% tem 16 anos, 1 aluno (1,8%) tem 15 anos e 7,1% 18 anos.

Dos 72 alunos que frequentam o 12.º ano de escolaridade, 61,1% tem 17 anos e 27,8% 18 anos, constatamos, ainda, que 8,3% tem 19 anos e 1,0%, 20 anos.

Da análise dos dados, percebemos que a maioria dos alunos se encontra no ano de escolaridade adequado à sua faixa etária, indiciando um reduzido número de retenções no seu percurso escolar (dados confirmados pelos alunos entrevistados, já que a maioria destes não tinha retenções, apenas um aluno afirmou ter ficado retido no 7.º ano).

A redução do número de retenções no ensino secundário é corroborada pelos dados extraídos da base de dados da PorData (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2022), que apontam para o aumento gradual da taxa de percursos diretos de sucesso neste nível de ensino.

Tabela 23

Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: por modalidade de ensino e ano de escolaridade.

	CCH			
	Total	10º ano	11º ano	12º ano
2010	21,1	18,8	12,4	33,2
2011	22,3	18,0	13,2	36,8
2012	22,2	17,6	14,4	35,3
2013	21,6	16,4	14,3	35,6
2014	21,1	16,6	12,8	35,0
2015	18,4	15,1	10,7	30,3
2016	18,0	16,5	8,4	29,9
2017	17,5	16,4	8,7	27,5
2018	16,0	14,1	8,3	26,0
2019	14,6	13,3	7,8	23,2
2020	8,1	8,5	3,0	13,0
2021	8,0	9,8	3,1	10,9

Nota. Fonte: PorData, última atualização: 2022-07-01 (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2022).

Reportando-nos à avaliação na disciplina de português nos diferentes anos de escolaridade constatamos que no ensino secundário, o 10.º ano é o ano no qual existe uma maior percentagem de alunos (28,6%) a obter classificação inferior a 10 valores nesta disciplina.

Por sua vez, no 3.º ciclo verificamos que o 7.º ano (26,2%) e o 9.º ano (23,8%) são os anos em que os alunos têm uma percentagem mais significativa de avaliações de nível inferior a 3 na disciplina.

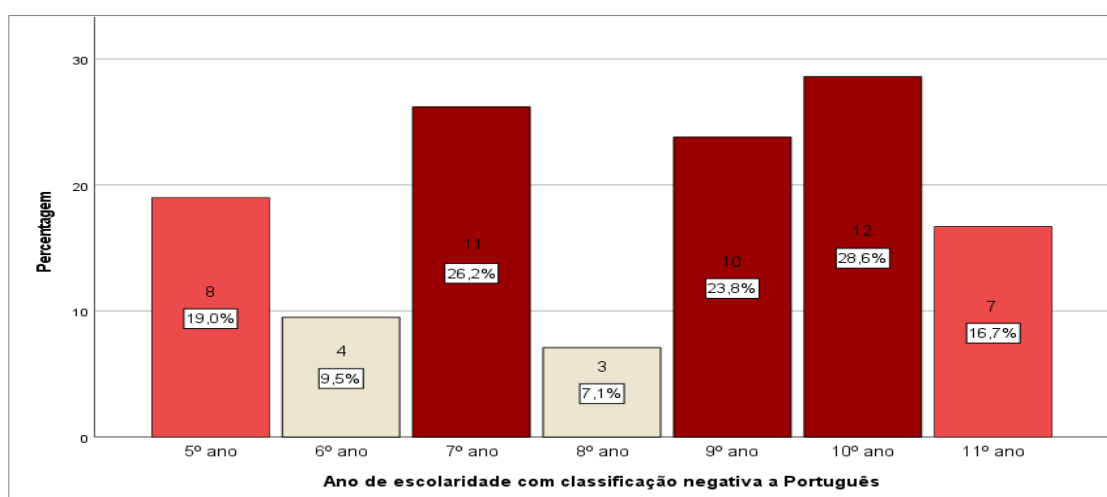
Já no 2.º ciclo, o 5.º ano é o que se apresenta com uma percentagem maior de alunos com avaliações de nível inferior a 3 na disciplina (19,0%).

Analisando os dados apresentados na Figura 15, revela uma variação significativa ao longo dos diferentes níveis de ensino, com picos nos anos de transição entre ciclos. O 10.º ano apresenta a percentagem mais elevada de classificações negativas (28,6%), seguido do 7.º ano (26,2%) e do 9.º ano (23,8%). Estes dados

sugerem que os momentos de transição entre ciclos — do 2.º para o 3.º ciclo (7.º ano), e do 3.º ciclo para o ensino secundário (10.º ano) — correspondem a fases críticas no percurso escolar dos alunos, onde a complexidade dos conteúdos e as exigências curriculares aumentam consideravelmente. Os anos iniciais de cada ciclo parecem constituir-se como críticos revelando uma maior incidência de classificações negativas, assim como o ano terminal do ensino básico.

Figura 15

Anos de Escolaridade com classificação negativa na Disciplina de Português.



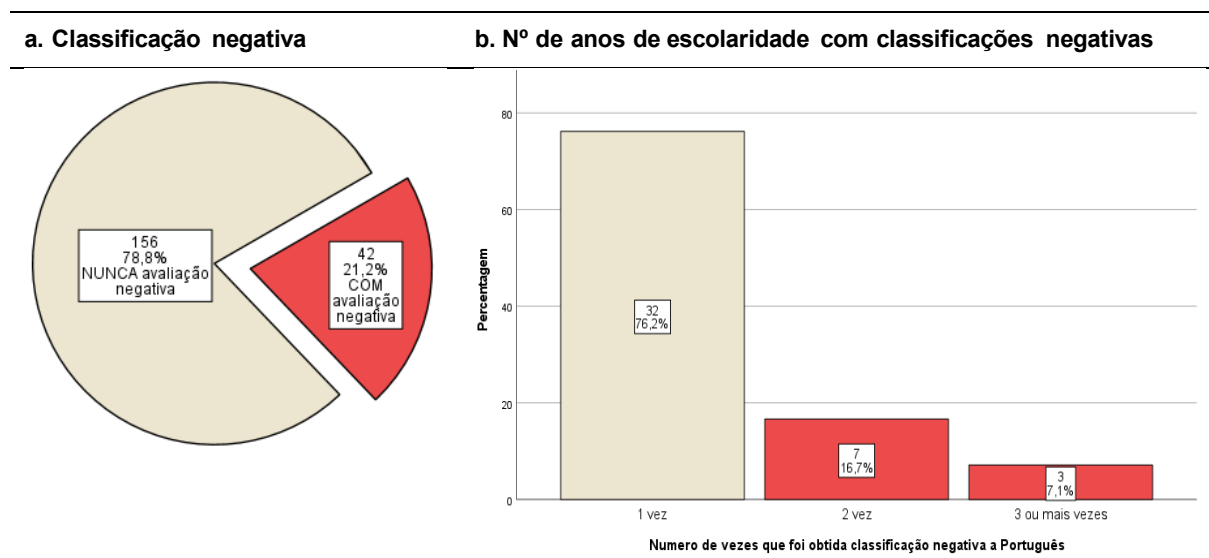
Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da amostra dos 198 alunos, 21,2% já obtiveram ao longo do seu percurso escolar, em pelo menos um dos anos, avaliação negativa na disciplina de português, por seu turno, 78,8% nunca obtiveram avaliação negativa na disciplina em nenhum ano, tal com indica a Figura 16 a. (Classificação negativa).

Dos 42 alunos que já obtiveram classificação negativa a português, 76,2% só a obteve em um dos anos de escolaridade, enquanto 16,7% obteve-a em dois anos e 7,1% em três ou mais anos do seu percurso escolar, tal como apresentado na Figura 16 b (N.º de anos de escolaridade com classificações negativas).

Figura 15

Avaliação com classificação negativa na disciplina de português.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

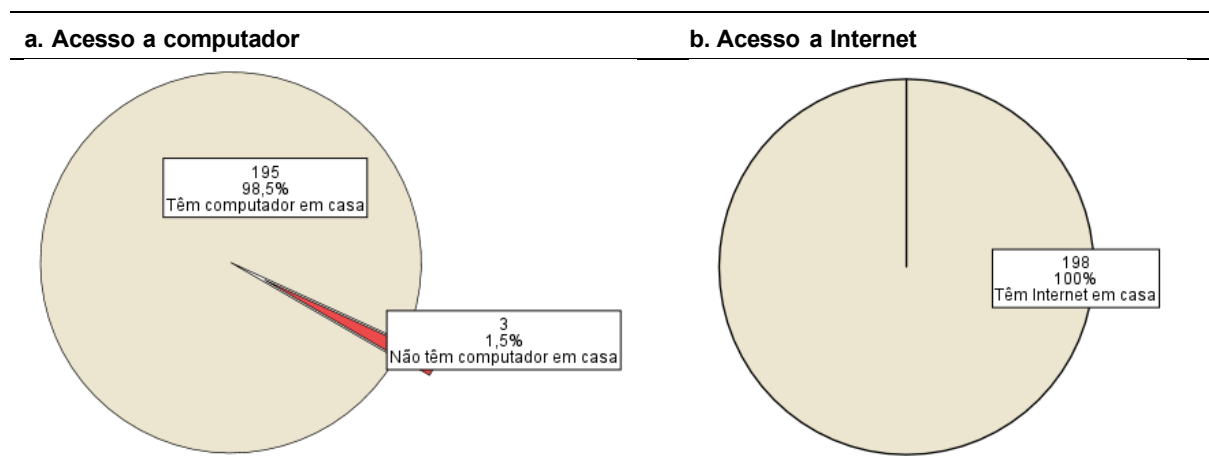
Parece ser possível dizer que embora a maioria dos alunos não revele histórico de insucesso, existem **focos críticos em anos específicos** que concentram a maioria das avaliações negativas. Estes coincidem, sobretudo, com momentos de maior exigência pedagógica e transição entre ciclos, nomeadamente o 7.º, 9.º e 10.º anos.

Os dois gráficos circulares apresentados na Figura 17 oferecem uma perspetiva complementar sobre as condições tecnológicas dos alunos e o seu desempenho na disciplina de português.

Relativamente aos meios digitais a que os alunos têm acesso, a leitura da Figura 17a. (Acesso a computador) indica que a maioria (98,5%) têm computador em casa, havendo uma minoria de 1,5% que não dispõe deste equipamento na sua habitação, a totalidade tem acesso à internet em casa, Figura 17 b. (Acesso a Internet). Estes dados apontam para um nível quase universal de acesso às tecnologias, o que teoricamente proporciona aos alunos melhores condições para o desenvolvimento de competências escolares.

Figura 16

Acesso dos alunos a tecnologias de informação e comunicação em casa.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Perante estes dados, parece-nos ser possível concluir que os alunos do ensino secundário têm acesso aos meios digitais, assumindo-se como capacitados para os explorar como forma de impulsionar a sua aprendizagem e obter bons resultados académicos e profissionais, no entanto ainda existe uma parte significativa que evidenciam dificuldades (21,2%), sugerindo que o sucesso depende de um conjunto complexo de variáveis.

6.1.2. Representações da disciplina

Na segunda parte do questionário, apresentamos os resultados das questões que pretendem identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário, tomando em consideração o PASEO.

No que respeita à importância atribuída à disciplina de português no ensino secundário, os alunos consideram-na, maioritariamente, como **importante** (58,6%), também 24,7% dos respondentes a consideram como muito importante (Tabela 24).

Tabela 24*Perspetiva sobre a disciplina de Português no Ensino Secundário.*

	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Q.2.2 Na tua perspetiva, a disciplina de português no ensino secundário é:	3	1,5	30	15,2	116	58,6	49	24,7

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Quando inquiridos sobre o porquê dessa importância, as respostas à questão aberta, Q 2.2, foram agrupadas nas categorias que a seguir se elencam na Tabela 25:

Tabela 25*Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.*

Importância da disciplina	f	(%)
Melhora a expressão oral e escrita	37	38,9
Aprofunda o conhecimento da língua dos autores e da cultura portuguesa	25	26,3
Contribui para o sucesso académico e profissional	19	20,0
Facilita a leitura a interpretação e compreensão	10	10,5
Desenvolve o pensamento crítico	4	4,2
TOTAL	95	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Das respostas obtidas constatamos que a maioria dos alunos destaca dois fatores fundamentais: o facto da disciplina permitir melhorar a expressão oral e escrita (38,9%) e aprofundar o conhecimento da língua, dos autores e da cultura portuguesa (26,3%), seguindo-se o contributo que a disciplina fornece para o sucesso académico e profissional (20,0%).

Os aspetos que os alunos menos destacam são a importância da disciplina em facilitar a leitura, a interpretação e compreensão (10,5%) e, por fim, o desenvolvimento do pensamento crítico (4,2%).

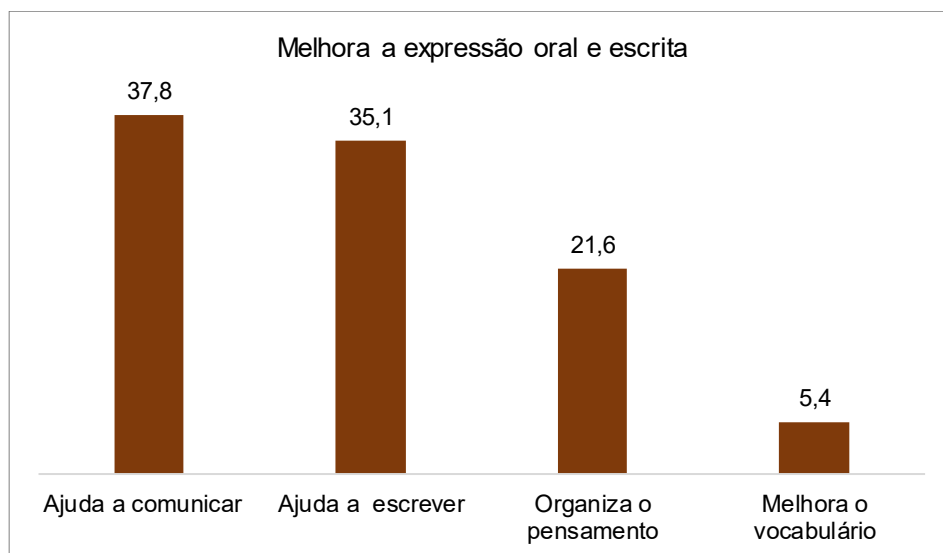
Uma análise mais fina por cada uma das anteriores categorias, permitiu-nos chegar aos seguintes resultados:

1 - Melhora a expressão oral e escrita

A categoria “Melhora a expressão oral e escrita” apresenta 37 UR distribuídas por quatro subcategorias, como se pode observar na Figura 18.

Figura 17

Importância da disciplina na melhoria da Expressão oral e Escrita.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

As subcategorias mais representativas são a comunicação (14 UR - 37,8%), seguindo-se a escrita (13 UR - 35,1%).

“ajuda a escrever e expressar melhor as ideias”; “...é das mais importantes ajuda-nos em todas as outras disciplinas, desde a escrita à comunicação”.; “Porque nos ajuda a saber escrever e expressar oralmente”

Nesta sequência, surge a importância dada à língua na organização do pensamento (8 UR - 21,6%) e finalmente, como algo menos relevante para os alunos, a forma como a disciplina enriquece o vocabulário (2UR - 5,4%).

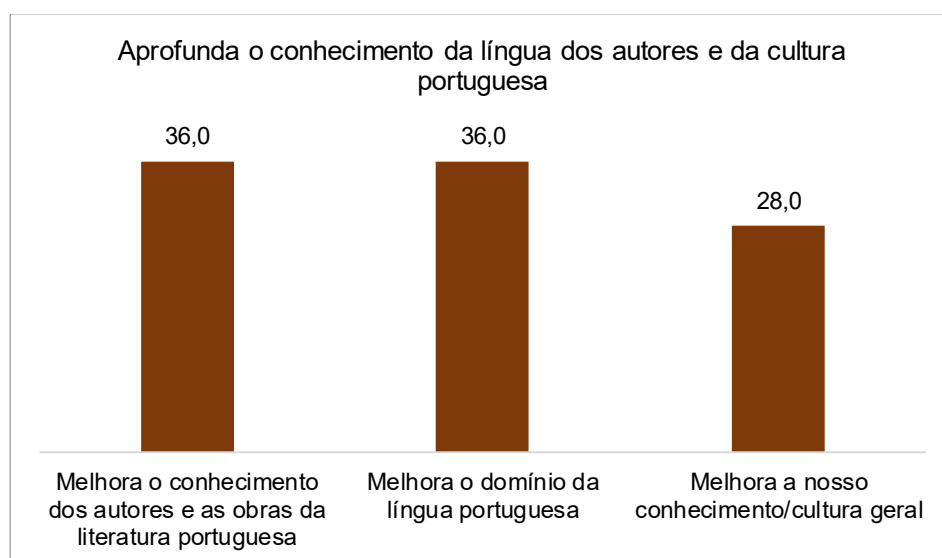
“Ajuda a escrever e articular as ideias de forma melhor para que todos percebam.”;
“Para sabermos utilizar certas palavras corretas”.

2 - Aprofunda o conhecimento da língua, dos autores e da cultura portuguesa

Nesta linha, a categoria “Aprofunda o conhecimento da língua dos autores e da cultura portuguesa”, apresenta 25 UR distribuídas por três subcategorias, como se pode observar na Figura 19.

Figura 18

Importância da disciplina no conhecimento da língua dos autores e da cultura portuguesa.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Dos resultados obtidos, parece-nos possível afirmar que os alunos valorizam o trabalho realizado na disciplina no contexto do domínio da educação literária, referindo que este melhora o seu conhecimento dos autores e das obras da literatura portuguesa (9 UR - 36%) e, consequentemente, a sua cultura geral (7 UR - 28%), valorizando a dimensão literária como meio de estudar a língua e conhecer a cultura portuguesa.

O domínio da educação literária, está, para os alunos, associada à leitura de um *corpus* textual único que se constitui como veículo de estudo da língua, como meio de aceder ao conhecimento do seu capital cultural, tal como se pode verificar nas transcrições das UR que se seguem:

“Ajuda-nos a conhecer e compreender várias obras de grandes autores portugueses para além de incentivar o aluno a ler outras obras literárias”; “...contribui para nossa cultura geral em termos literatura...”; “É o prolongamento do estudo da língua e da literatura portuguesa.”

“Abre portas ao conhecimento”; “...adquirimos bastante conhecimento.”; “Porque é a minha língua e torna-me mais culto...”; “Porque nos dá mais conhecimento geral!”; “É através do português que adquirimos bastante conhecimento.”

Os alunos valorizam também a forma como a disciplina contribui para o domínio da língua portuguesa (9 UR - 36%), tanto no aperfeiçoamento do léxico como das estruturas gramaticais usadas.

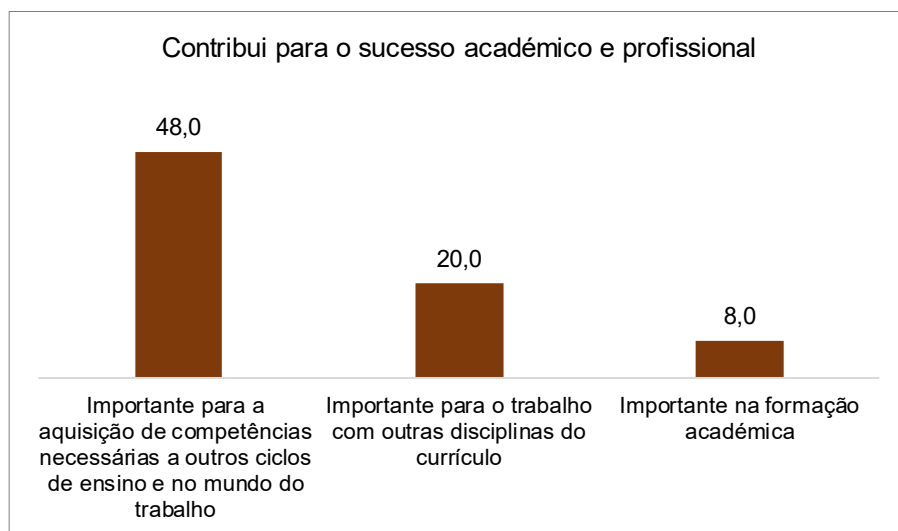
“Para aprofundar os meus conhecimentos ortográficos e gramaticais...”; “...porque ajuda-nos a desenvolver a nossa língua...”; “Porque é importante conhecermos a nossa língua e utilizá-la de maneira correta”; “Porque é um português mais elevado”; “Porque faz com que nós possamos dominar melhor a nossa língua...”.

3 - Contribui para o sucesso académico e profissional

A categoria referente à forma como a disciplina pode contribuir para o sucesso académico e profissional dos alunos, apresenta 19 UR distribuídas por três subcategorias, como se pode observar na Figura 20.

Figura 19

Importância da disciplina para o sucesso académico e profissional.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Dentro desta categoria, a subcategoria mais representativa é a importância que os alunos atribuem à aquisição de competências durante o seu percurso escolar e que lhes fornece ferramentas para o sucesso académico, quer em outros ciclos de ensino quer a nível profissional (12 UR - 48%).

“Porque nos prepara e procura ajudar no futuro próximo para a entrada na faculdade, seja por trabalhos feitos ou pesquisas.”; “Porque o português vai nos acompanhar em toda a nossa vida, precisamos para os exames e algumas matérias são cultura...”; “Porque nos fornece habilitações fundamentais para o prosseguimento dos estudos.”; “Porque ajuda na continuação do estudo da nossa língua materna, e vai facilitar o nosso estudo na universidade e na vida do trabalho.”

Pelas respostas obtidas, parece-nos possível percecionarmos que os alunos valorizam a disciplina por ser espaço de acolhimento da sua língua materna reconhecendo nela a importância, quer para a aquisição de conhecimento nas outras disciplinas, quer para a construção do seu próprio conhecimento, ao longo da escolaridade obrigatória e num futuro profissional.

É também possível destacar a forma como os alunos percecionam a transversalidade da disciplina de português no contexto do currículo, apontando a sua

centralidade no processo de ensino e aprendizagem (5 UR - 20%), por lhes fornecer competências essenciais para aquilo que consideram como sucesso.

“Porque nos ajuda não só no português, mas também em outras disciplinas.”, “É fundamental para o sucesso das outras disciplinas.”

Nesta linha, a disciplina impõe-se como fundamental e relevante na sua formação académica e facilitadora do seu sucesso académico (2 UR - 8%).

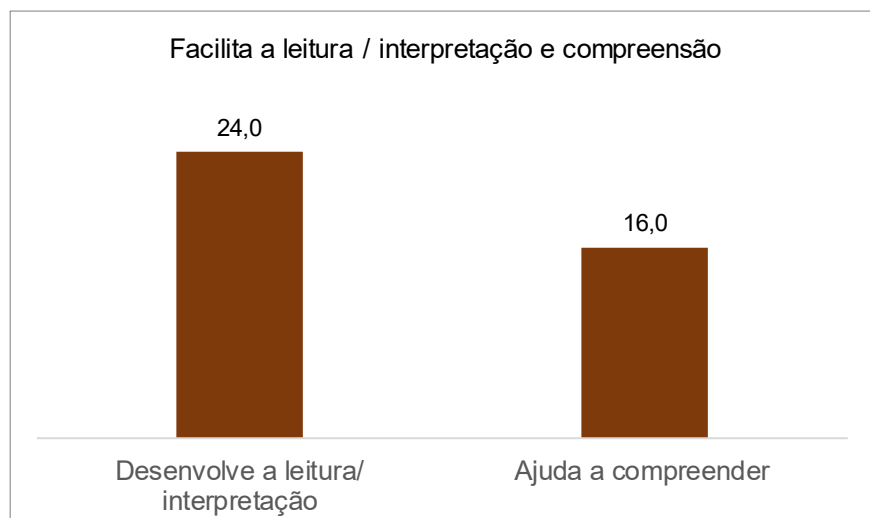
“...relevantes para a formação académica de todos os estudantes.”; “...considero ser-me importante na minha formação académica.”; “Porque o português vai nos acompanhar em toda a nossa vida, precisamos para os exames e algumas matérias são cultura.”.

4 - Facilita a leitura/ interpretação e compreensão

A categoria referente à leitura/interpretação e compreensão, apresenta 10 UR distribuídas por duas subcategorias, como se pode observar na Figura 21.

Figura 20

Importância da disciplina para a leitura e interpretação.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

No tocante ao domínio da Leitura, os alunos associam-no claramente ao desenvolvimento de capacidades de interpretação (6 UR- 24%) e compreensão (4 UR- 16%) tal com se regista a seguir:

“A disciplina de português invoca o desenvolvimento de capacidades nos alunos, nomeadamente Interpretação.”; “A disciplina é importante no sentido de melhorar as nossas capacidades de compreensão de enunciados.”; “...desenvolvimento das capacidades de interpretação.”; “...trabalhar na interpretação.”; “...ajuda-nos a desenvolver ...a parte da compreensão.”

“...de melhorar as nossas capacidades de compreensão de enunciados”; “...compreensão de enunciados.”; “...desenvolver ...a parte da compreensão”; “...nos ajuda a compreender...”.

Assim, leitura, interpretação e compreensão são percecionados, pelos alunos, como fundamentais para a melhoria do conhecimento e desenvolvimento de competências, contribuindo para uma melhor descodificação do meio envolvente. Esta visão surge, perfeitamente, alinhada com o que está preconizado nas MEC (2018a,2018b,2018c) para o ensino secundário:

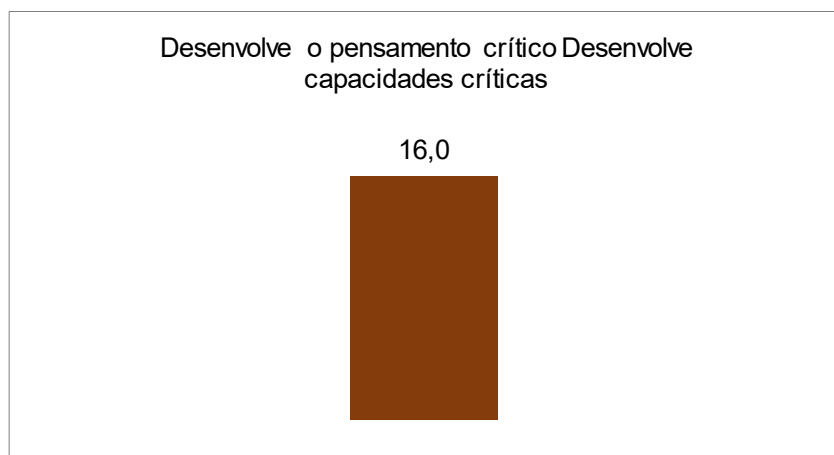
No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.
(MEC,2018c, p. 3)

5 - Desenvolve o pensamento crítico

A categoria “Desenvolve o pensamento crítico”, apresenta 4 UR distribuídas por uma única subcategoria, Figura 22.

Figura 21

Importância da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Neste ponto do questionário, é interessante notar que os alunos autonomamente não parecem atribuir tanta relevância a este aspeto, já que apenas se registam 4 referências a esta área de competência do PASEO (4UR- 16%).

“A disciplina é importante no sentido de melhorar as nossas capacidades críticas...”; “Faz-nos quer desenvolver o espírito crítico que irá ser utilizado para o resto das áreas...”; “Oferece um enriquecimento cultural e crítico muito importante...”; “Porque nos ajuda a termos espíritos mais críticos...”.

Analisado melhor este aspeto, verificamos que na Questão 2.1¹³, na qual são elencados catorze aspetos da disciplina, tomando como referência o PASEO, constata-se que, em oposição aos resultados obtidos na resposta aberta Q2.2, a área de competência a que os alunos atribuíram em **média maior importância** foi a **utilização de pensamento crítico e criativo (C1)** com uma média de 3,38 (DP=0,56).

Analisados os pesos fatoriais superiores a 0,5, verifica-se que saturaram na **C1** os itens:

- Utilizar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação de forma crítica;
- Transformar a informação em conhecimento;

¹³ Tomando como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, qual a importância que atribuis aos seguintes aspetos na disciplina de português no ensino secundário.

- Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; - Pensar de modo crítico e Desenvolver ideias e projetos criativos. A **C1** ficou assim composta por **5 aspetos**, o indicador: **“Utilização de pensamento crítico e criativo”** explica 24,978% da variação das variáveis originais e apresentam uma boa consistência interna (*Alpha de Cronbach*=0,850), tal como se observa na Tabela 26.

Tabela 26

Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.

Importância atribuída aos seguintes aspetos na disciplina de português no ensino secundário, tomando como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante		% Explicação
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Utilização de pensamento crítico e criativo (M=3,38, DP=0,56)									24,978
1 Utilizar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação de forma crítica	1	0,5	9	4,5	126	63,6	62	31,3	
2 Transformar a informação em conhecimento.	2	1,0	2	1,0	97	49,0	97	49,0	
3 Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas.	1	0,5	2	1,0	120	60,6	75	37,9	
4 Pensar de modo crítico.	2	1,0	6	3,0	91	46,0	99	50,0	
5 Desenvolver ideias e projetos criativos.	2	1,0	8	4,0	98	49,5	90	45,5	
Total									24,978

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

C1 - Utilização de pensamento crítico e criativo

Ao nível deste indicador, realçamos que **50%** dos alunos **consideraram muito importante pensar de modo crítico na disciplina de português** no ensino secundário e **49%** **o transformar a informação em conhecimento**.

Neste âmbito, têm-se ainda que **45,5% dos** alunos consideram **muito importante desenvolver ideias e projetos criativos na disciplina de português no ensino secundário**, sugerindo que os alunos quando questionados, de forma dirigida, sobre este aspeto reconhecem a importância da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico, enquanto quando são convidados a expressar a sua opinião de forma espontânea parecem encontrar-se presos a uma “gramática escolar” que centra o trabalho da disciplina nos domínios e não nas competências que esta desenvolve, embora as reconheçam e valorizem.

Continuando a análise dos restantes aspetos da Q.2.1, verificou-se que saturaram na **C2** os seguintes itens:

- Trabalhar em equipa quer presencialmente quer em rede; - Aprender a

considerar e respeitar diversas perspetivas e a construir consensos; - Estabelecer metas e desafios pessoais; - Valorizar todas as manifestações culturais e - Participar em ações de solidariedade e cidadania.

A **C2** ficou composta por **cinco aspetos**, cujo indicador foi designado por **“Cooperação e cidadania”** que explica 23,824% da variação das variáveis originais e apresenta uma boa consistência interna ($\text{Alpha de Cronbach}=0,854$) (Tabela 27).

Tabela 27

Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.

Importância atribuída aos seguintes aspetos na disciplina de português no ensino secundário, tomando como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante		% Explicação
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C2. Cooperação e cidadania (M=3,23, DP=0,55)									23,824
1 Trabalhar em equipa quer presencialmente quer em rede.	3	1,5	13	6,6	101	51,0	81	40,9	
2 Aprender a considerar e respeitar diversas perspetivas e a construir consensos.	3	1,5	10	5,1	103	52,0	82	41,4	
3 Estabelecer metas e desafios pessoais.	2	1,0	22	11,1	89	44,9	85	42,9	
4 Valorizar todas as manifestações culturais.	2	1,0	20	10,1	115	58,1	61	30,8	
5 Participar em ações de solidariedade e cidadania.	7	3,5	35	17,7	101	51,0	55	27,8	
Total									23,824

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

C2 - Cooperação e cidadania

Neste ponto, os alunos consideram muito importante estabelecer metas e desafios pessoais (42,9%), aprender a considerar e respeitar diversas perspetivas e a construir consensos (41,4%) e trabalhar em equipa quer presencialmente quer em rede (40,9%). Valorizam dinâmicas de trabalho inovadoras, principalmente as que se associam ao trabalho de projeto ou trabalho de grupo, confirmando-se esse ponto na análise de conteúdo realizada nas entrevistas, especificamente na categoria “Ações estratégicas de ensino”, em que os alunos dão destaque a estas metodologias, em contexto de sala de aula, enquanto promotoras de aprendizagens mais significativas.

Relativamente à **C3** saturaram os itens: - Conhecer diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; - Usar a linguagem oral para comunicar presencialmente ou em rede; - Dominar a leitura e a escrita e Compreender e analisar a informação transmitida oralmente, através da escrita ou através de outros suportes audiovisuais

A **C3** ficou assim composta por **quatro aspetos**, cujo **indicador** foi designado por **“Domínio da linguagem oral e escrita”** que explica 15,697% da variação das variáveis originais e apresentam uma razoável consistência interna (*Alpha de Cronbach*=0,721), tal com se observa na Tabela 28.

Tabela 28

Importância da disciplina de Português no Ensino Secundário.

Importância atribuída aos seguintes aspetos na disciplina de português no ensino secundário, tomando como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	1		2		3		4		% <i>Explicação</i>
	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C3. Domínio da linguagem oral e escrita (M=3,29, DP=0,42)									15,697
1 Conhecer diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência.	3	1,5	29	14,6	129	65,2	37	18,7	
2 Usar a linguagem oral para comunicar presencialmente ou em rede.	1	0,5	3	1,5	109	55,1	85	42,9	
3 Dominar a leitura e a escrita.	0	0,0	3	1,5	94	47,5	101	51,0	
4 Compreender e analisar a informação transmitida oralmente, através da escrita ou através de outros suportes audiovisuais.	0	0,0	11	5,6	128	64,6	59	29,8	
Total									15,697

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

C3 - Domínio da linguagem oral e escrita

Os aspetos da disciplina de português que mais alunos consideraram como **muito importante** são **dominar a leitura e a escrita** (51%) e **usar a linguagem oral para comunicar presencialmente ou em rede** (42,9%), ou seja, os alunos abordam a importância de três domínios (leitura, escrita e oralidade) da disciplina.

Quanto aos aspetos considerados como **importantes**, os alunos destacam o conhecimento de diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência (65,2%), à compreensão e análise da informação transmitida oralmente através da escrita ou através de outros suportes audiovisuais (64,6%).

Quando questionados sobre a sua aprendizagem da língua, os alunos não priorizam apenas os domínios da leitura, da escrita, valorizam também a oralidade,

quer ao nível da comunicação quer ao nível da compreensão e análise da informação, o que é, igualmente, confirmado pelos resultados obtidos na Q.2.4¹⁴.

Nesta questão, os alunos tinham de se posicionar face à importância de propostas fundamentadas de operacionalização das competências-chave (descritores operativos) que contribuem para o desenvolvimento das competências transversais, as quais se revelam como essenciais para o perfil do aluno do séc. XXI.

Na Tabela 29 encontra-se a distribuição da importância atribuída pelos alunos aos delineados na questão.

Decorrente da Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*, os nove aspetos agruparam-se em três componentes. A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica ($KMO=0,831$; $Bartlett's\ X^2(36) = 884,573$; $p < 0,001$), pelo que a decisão para a identificação de três componentes principais sustentou-se no critério de *Kaizer* (Valores próprios < 1) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades $[0,526; 0,906]$).

As três componentes explicam um total de 73,852% da variação das variáveis originais e no seu conjunto as nove alíneas apresentam uma boa consistência interna ($Alpha\ de\ Cronbach=0,849$).

Tabela 29

Importância atribuída pelos alunos a alguns aspetos da disciplina de Português.

Q 2.4 Importância atribuída aos seguintes aspetos na disciplina de português:	1		2		3		4		% <i>Explicação</i>
	Nenhuma Importância		Pouca Importância		Bastante Importância		Muita Importância		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Interpretação de textos complexos em contexto (<i>M=3,40 DP=0,41</i>)									38,196
1 Compreender enunciados orais e escritos.	0	0,0	7	3,5	129	65,2	62	31,3	
2 Adquirir vocabulário rico e variado.	0	0,0	4	2,0	104	52,5	90	45,5	
3 Expressar ideias de forma clara.	0	0,0	1	0,5	100	50,5	97	49,0	
4 Comunicar oralmente de forma adequada em diversas situações de comunicação.	0	0,0	4	2,0	101	51,0	93	47,0	
5 Comunicar de forma oral e escrita com correção linguística.	0	0,0	1	0,5	114	57,6	83	41,9	
6 Comunicar eficazmente nas outras disciplinas do currículo.	1	0,5	9	4,5	112	56,6	76	38,4	
C2. Apreciação crítica da estética dos textos literários (<i>M=2,89 DP=0,70</i>)									24,279
7 Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários.	6	3,0	50	25,3	101	51,0	41	20,7	
8 Inferir as experiências e os valores presentes nos textos literários.	5	2,5	46	23,2	113	57,1	34	17,2	

¹⁴ Importância atribuída aos seguintes aspetos na disciplina de português.

C3. Conhecimento das estruturas da língua (<i>M=2,82 DP=0,81</i>)									11,377
9 Aprender regras gramaticais.	10	5,1	56	28,3	92	46,5	40	20,2	
Total									73,852

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da tabela constata-se que entre 46,5 a 65,2% dos alunos consideram como bastante importante todos os aspetos elencados. Analisados os pesos fatoriais superiores a 0,5, verifica-se que saturaram na **C1** os seguintes aspetos:

- Compreender enunciados orais e escritos; - Adquirir vocabulário rico e variado; - Expressar ideias de forma clara; - Comunicar oralmente de forma adequada em diversas situações de comunicação; - Comunicar de forma oral e escrita com correção linguística e comunicar eficazmente nas outras disciplinas do currículo.

C1 - Interpretação de textos complexos em contexto

Da análise dos **seis aspetos** que integram a **C1** e que explicam 38,196% da variação das variáveis originais (apresentando uma boa consistência interna - *Alpha de Cronbach=0,869*), confirma-se que os alunos valorizam o domínio da comunicação quer oral quer escrita, tal como referido anteriormente, considerando que ser proficiente neste domínio é importante para o sucesso no desenvolvimento de outras competências e aquisição de saberes, uma vez que se o domínio da língua for reduzido, não será possível ou será bastante difícil transmitir ao outro o que se pensa e/ou defende.

A consideração da língua como veículo transversal, transmissor de cultura e saberes é, na classificação proposta por Poulson (2005), uma das dimensões estruturantes, com um peso relativo variável em termos conjunturais, da disciplina de língua materna.

Na **C2** cujo **indicador** foi designado por “**Apreciação crítica da estética dos textos literários**”, saturaram os seguintes aspetos:

- Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e inferir as experiências e os valores presentes nos textos literários, esta componente explica 24,279% da variação das variáveis originais e apresenta uma muito boa consistência interna (*Alpha de Cronbach=0,904*).

Neste indicador, 57,1% dos alunos consideraram muito importante inferir as experiências e os valores presentes nos textos literários e 51,0% o apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários.

Na **C3**, cujo indicador designamos por “**Conhecimento das estruturas da língua**”, saturou somente o item: Aprender regras gramaticais que explica 11,377% da variação das variáveis originais.

Ao nível do conhecimento das estruturas da língua, 46,5% dos alunos consideram muito importante a aprendizagem das regras gramaticais. É de realçar que, tanto em outros pontos do questionário como nas entrevistas, o domínio da gramática é o que reúne menos consenso entre os alunos, tal como veremos mais à frente.

Quanto às respostas dos alunos que consideram a disciplina como **nada importante ou pouco importante**, aqueles apresentam vários argumentos. Das respostas obtidas, foi possível agrupar as UR nas seguintes categorias (Tabela 30):

Tabela 30

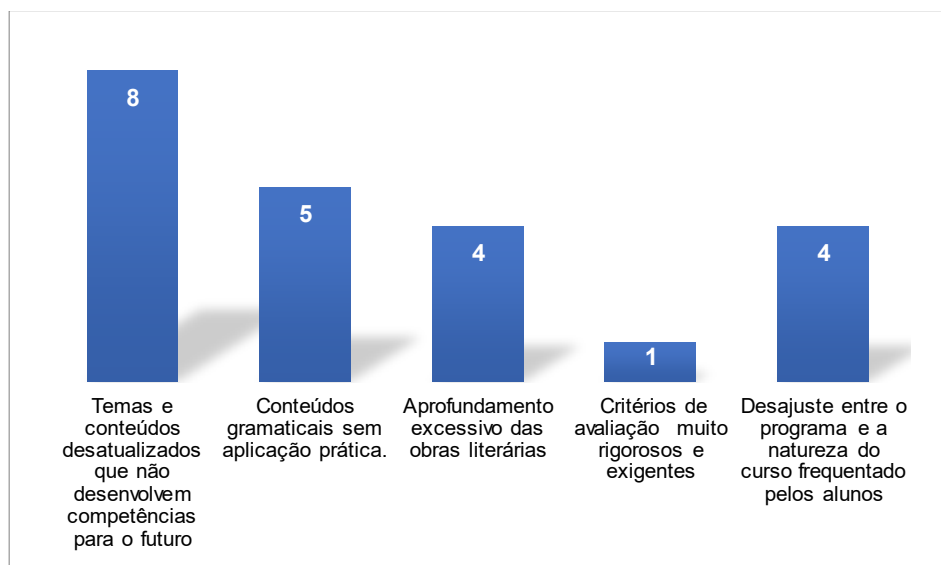
Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.

<i>Não Importância da disciplina</i>	f	(%)
Temas e conteúdos desatualizados que não desenvolvem competências para o futuro.	8	36,4
Conteúdos gramaticais sem aplicação prática.	5	22,7
Aprofundamento excessivo das obras literárias.	4	18,2
Critérios de avaliação muito rigorosos e exigentes.	1	4,5
Desajuste entre o programa e a natureza do curso frequentado pelos alunos.	4	18,2
Total	22	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Figura 22

Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Das respostas obtidas, os alunos destacam como **elementos negativos** o facto dos **temas e conteúdos estarem desatualizados (8 UR – 36%)**, o que, segundo a sua opinião torna a disciplina aborrecida e até repetitiva, não ajuda a desenvolver competências para o futuro, tal como se pode verificar nas UR transcritas:

“São aborrecidos”; “São aborrecidos e difíceis”; “São aborrecidos e não têm interesse”; “São complicados e pouco atuais”, “São repetitivos e já foram (na maioria) lecionados”; “são um pouco desatualizados”. “Os conteúdos de português estão completamente ultrapassados, entendo a importância da cultura e de entendermos o passado, porém passar disso a forçar jovens do século XXI a compreender textos quase inteiramente escritos em latim e na maioria com conteúdos completamente ultrapassados que nos causam desinteresse.”; “Os conteúdos estão na minha opinião desatualizados, falamos em obras antigas que tem a sua importância histórica porém deixamos passar por completo certos temas da atualidade como a homossexualidade por exemplo.”

Relativamente aos **conteúdos gramaticais não terem aplicação prática (5 UR – 22,7%)**, os alunos referem:

“Gramática é pouco importante, e os textos são todos antigos enquanto poderíamos ler textos da atualidade e sobre assuntos da atualidade.”; “Acho que, por exemplo, em gramática não é muito necessário saber as orações e as funções porque é algo que não irei utilizar no meu futuro.”; “Por outro lado há conteúdos gramaticais completamente irrelevantes que nada acrescentam ao nosso conhecimento.”; “Comparando com as outras disciplinas, Português não nos vai ajudar no futuro tanto e gramática é quase inútil no dia a dia.”; “Já a área gramatical será a parte que considero menos importante e que não tem apesar de algum valor podia perfeitamente ser alterada”.

No tocante ao aprofundamento excessivo das obras literárias (4 UR – 18,2%) os alunos manifestam as seguintes opiniões:

“São difíceis e é muita literatura que não interessa. Só devia interessar aos de humanidades”; “Pois a maioria dos alunos não vão necessitar dos conteúdos literários, como, por exemplo, Fernando Pessoa.”; “Porque no caso de quem está num curso de ciências aprender textos e obras do séc. XV, XVI, XVII etc. como por exemplo *Os Maias* é inútil.”; “Excessiva análise de obras”.

O desajuste entre o programa e a natureza do curso (4 UR – 18,2%) é também mencionado como um fator que conduz os alunos a ter uma perspectiva negativa da disciplina, referindo explicitamente:

“Para concluir, queria apenas dizer que até aos dias de hoje não percebo o porquê de continuar a ter português sendo que estou num curso relacionado com ciências, não é como se os conteúdos que aprendi me fossem ajudar a escrever melhor uma equação matemática, a maioria das coisas que aprendemos são conteúdos gramaticais úteis e montes de interpretação de textos, e eu pergunto-me a mim e a quem estiver a ler isto, em que é que tudo isto me ajudará no meu futuro?!”; “Penso que seja desnecessário um grande aprofundamento da disciplina de português no

secundário especialmente no curso de Ciências e Tecnologia considerando o foco do curso.”; “Os conteúdos pouco se aplicam à saída profissional da área das ciências socioeconómicas.”

Finalmente, os alunos apontam como outro elemento negativo **os critérios de avaliação muito rigorosos e exigentes (1 UR – 4,5%)**.

“Esta disciplina de Português, comparando com a disciplina de língua nativa de outros países, apresenta um grau de dificuldade muito superior em comparação à Roménia e Reino Unido, os critérios de avaliação são rigorosos demais especialmente para um curso de ciências e tecnologias onde a linguagem objetiva é um grande foco, em contraste com o subjetivismo que se presencia nas aulas de português.”

Estes aspetos que os alunos mencionam como menos favoráveis à disciplina, são igualmente confirmados pelas UR extraídas das entrevistas:

“Não ajuda em nada “(12.º SE); “Penso que os conteúdos do programa da disciplina de português são interessantes para quem quer prosseguir estudos relacionados com Línguas ou Literatura, por exemplo. No meu caso, não os acho tão interessantes pois não serão úteis no meu futuro.” (11.ºCT); “acho que não prepara assim tão bem, mas eu até gostaria que ... fosse melhor... as coisas nem sempre funcionam ... não parecem ter aplicação ... à exceção de uma coisa ou outra o resto parece tudo já ultrapassado...” (11.º SE)

O facto de os alunos não revelarem grande empatia com a disciplina não significa que não se esforcem para obter aproveitamento, bastando a consciência da utilidade que esta traz para a sua formação. Se é verdade que gostar da disciplina potencia sucesso na mesma, não deixa de ser evidente que o insucesso pode gerar, por sua vez, desinteresse, dando lugar a um ciclo vicioso difícil de romper.

Os alunos atribuem à disciplina um valor utilitário pelo carácter formativo, no que diz respeito às competências da expressão oral e escrita e à construção de conhecimento. Contudo, colocam em causa a relevância dada à aprendizagem de

alguns conteúdos, nomeadamente ao nível dos domínios da gramática e educação literária.

Note-se, ainda, que a questão da avaliação surge como um dos aspetos desfavoráveis à disciplina; por isso, quando questionados diretamente sobre a mesma, surgem os seguintes dados (Tabela 31, referente à Q.2.6¹⁵).

Tabela 31

Fatores que contribuem para a atribuição de pouca importância à disciplina de Português.

	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 Percebo o meu nível de desempenho em cada um dos domínios	2	1,0	18	9,1	138	69,7	40	20,2
2 Compreendo o que tenho de melhorar	2	1,0	15	7,6	116	58,6	65	32,8
3 Foco o meu estudo em determinados domínios	4	2,0	17	8,6	128	64,6	49	24,7
4 Progrido na aprendizagem	2	1,0	16	8,1	108	54,5	72	36,4
5 Torno-me mais exigente comigo mesmo	3	1,5	20	10,1	117	59,1	58	29,3

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Genericamente, os alunos consideram os **aspetos elencados como importantes (54,5% a 69,7%)**. No entanto, entre **20,2 a 36,4% dos alunos** consideram estes **aspetos** como **muito importantes**.

Da leitura da tabela¹⁶ verifica-se que a progressão na aprendizagem é o fator que a maioria dos alunos considera como muito importante na avaliação da disciplina de português, (36,4%). Similarmente, compreender o que têm de melhorar, é identificado como muito importante (32,8%) e ser mais exigente consigo é igualmente muito importante (29,3%). Ainda relativamente à avaliação, os alunos, quando questionados sobre os resultados esperados na disciplina de português, consideram que **obter uma nota entre 14 e 17 valores é o resultado mais ambicionado**, no final do ensino secundário (39,4%). Obter um resultado entre 18 e 20 valores é o desejo de 29,3% dos alunos, já 14,6% esperam um resultado entre 10 e 13 valores

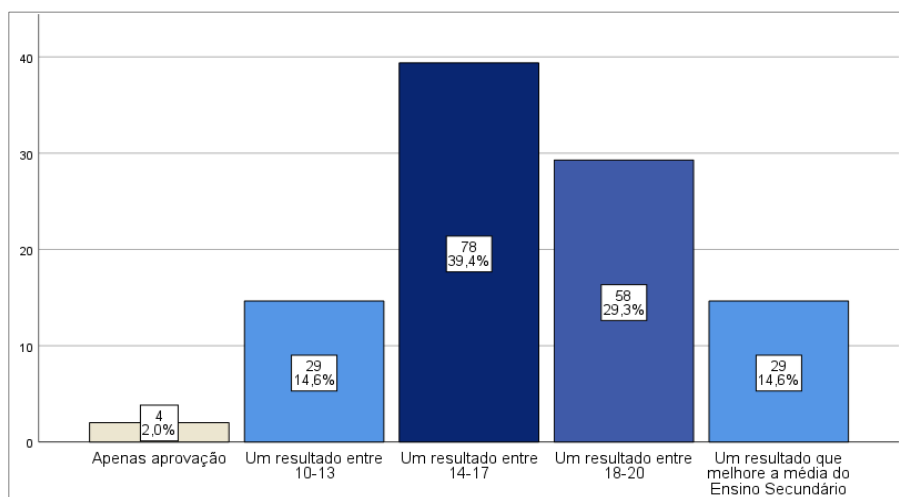
¹⁵ Na avaliação da disciplina de português qual a importância que atribuis aos seguintes aspetos?

¹⁶ Sobre os 5 aspetos na avaliação da disciplina de português realizou-se uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação Varimax, tendo em vista a redução da informação a um menor número de variáveis. A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica (KMO=0,876; Bartlett's $X^2(10) = 489,267$; $p < 0,001$), tendo-se, com base no critério de Kaiser e numa retenção da informação por variável superior a 0,50 (Comunalidades [0,636; 0,708]) sido identificada uma componente.

ou então um resultado que melhore a média do ensino secundário. Apenas 2,0% dos alunos expressa que só deseja obter aprovação na disciplina de português (Figura 24, referente à Q.2.7¹⁷).

Figura 23

Distribuição do resultado ambicionado pelos alunos na disciplina de português, no final do Ensino Secundário.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

6.1.3. Representações sobre os conteúdos da disciplina

Da leitura da Tabela 32, observa-se que a maioria de **64,6% dos alunos considera importantes os conteúdos da disciplina de português** no ensino secundário e **24,7%** como **pouco importantes**.

Tabela 32

Perspetiva sobre os conteúdos da disciplina de português.

	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Q.2.3 Na tua perspetiva, os conteúdos da disciplina de português no ensino secundário são:	7	3,5	49	24,7	128	64,6	14	7,1

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

¹⁷ Que resultado ambicionas obter na disciplina de português no final do ensino secundário.

Conceções positivas

No que concerne à **perspetiva sobre os conteúdos lecionados** na disciplina de português, os alunos manifestaram as suas opiniões, as respostas foram separadas em dois grupos, os alunos que consideraram os conteúdos da disciplina como importantes ou muito importantes, cujas respostas abertas se agruparam nas seguintes categorias:

Tabela 33

Perspetivas positivas sobre os conteúdos da disciplina.

<i>Perspetivas positivas sobre os conteúdos da disciplina</i>	f	(%)
Aprofundam conhecimento da língua, dos autores e da literatura portuguesa.	19	51,4
Melhoram a expressão oral e escrita.	10	27,0
Ajudam a leitura, a interpretação e compreensão do mundo.	4	10,8
Ajudam no futuro académico e profissional.	4	10,8
Total	37	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Das respostas obtidas, constata-se que uma percentagem significativa de alunos **(51,4%)** considera relevante o facto de os conteúdos aprofundarem o conhecimento da língua, dos autores e da literatura portuguesa, ou seja, valorizam os domínios do conhecimento da língua e da educação literária; por sua vez **(27,0%)** também entendem que os conteúdos contribuem para melhorar a expressão oral e escrita.

Já as categorias que apresentam menores frequências estão relacionadas com dois aspetos distintos, por um lado com o contributo que a disciplina pode dar na leitura, na interpretação e compreensão do mundo e por outro lado com a importância que esta pode ter no futuro académico e profissional dos alunos **(10,8%)**.

Aprofunda o conhecimento da língua, dos autores e da literatura portuguesa (19 UR – 51,4%).

“A nível de educação literária considero importante o ênfase em autores portugueses.....”; “Ajudam a conhecer os autores mais importantes da literatura portuguesa.”; “Ajudam-nos a conhecer melhor a história do nosso país e a nossa cultura.”; “Dá-nos conhecer obras antigas da cultura portuguesa.”; “Dão uma

perspetiva da literatura portuguesa e dos seus autores.”; “Dão uma visão da época dos autores da literatura portuguesa e mostram que há temas intemporais.”; “Dão-nos a conhecer muito do que se passou no passado assim como os movimentos artísticos e políticos da altura das obras estudadas.”; “Fazem com que os alunos compreendam melhor a cultura e a língua portuguesa.”

Melhora a expressão oral e escrita (10 UR – 27,0%)

“Ajudam a escrever e a comunicar melhor, acho eu.”; “É necessário adquirir variados conhecimentos nas áreas da escrita, leitura e oralidade...”; “Penso que esta disciplina deveria servir para aperfeiçoar a escrita e para a comunicação entre cidadãos.”

Ajuda a leitura, a interpretação e compreensão do mundo (4 UR – 10,8%)

“Ajudam a compreender novas perspetivas do mundo. Especialmente do passado.”; “É necessário adquirir variados conhecimentos nas áreas da escrita, leitura e interpretação.”; “Porque acaba por nas diferentes perspetivas em relação à cultura portuguesa”; “Porque certas matérias são cruciais para o quotidiano.”

Ajuda no futuro académico e profissional (4 UR – 10,8%)

“É necessário adquirir variados conhecimentos nas áreas da escrita, leitura e interpretação para um maior sucesso académico em todas as disciplinas no secundário, e posteriormente, na vida adulta.”; “É necessário ... para um maior sucesso académico em todas as disciplinas no secundário, e posteriormente, na vida adulta.”; “Para conseguir ingressar a faculdade que cada um quer”

Conceções negativas

Por seu turno, os alunos que consideraram os **conteúdos da disciplina como nada importantes ou pouco importantes**, apresentaram diversas respostas que foram agrupadas nas seguintes categorias:

Tabela 34

Perspetivas negativas sobre os conteúdos da disciplina.

<i>Perspetivas negativas sobre os conteúdos da disciplina</i>	f	(%)
Conteúdos são inúteis	10	31,3
Conteúdos estão desatualizados	9	28,1
Conteúdos são aborrecidos	5	15,6
Autores e textos pouco interessantes para os alunos	5	15,6
Conteúdos são difíceis	3	9,4
Total	32	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Das respostas obtidas, constata-se que registam maior frequência a visão dos conteúdos como inúteis **(31,3%)**; também se regista elevada frequência de UR em que os alunos mencionam que, na sua opinião, os conteúdos estão desatualizados **(28,1%)**. Com menor registo surge o facto de os conteúdos serem considerados como aborrecidos e os autores e textos pouco interessantes **(15,6%)** e finalmente a perspectiva que os conteúdos são difíceis **(9,4%)**.

Conteúdos são inúteis (10 UR – 31,3%)

“alguns conteúdos de gramática são completamente inúteis”; “Existem várias coisas que aprendemos que não considero necessárias e o nosso conhecimento sobre elas não terá qualquer influência positiva nos nossos futuros.”; “Não me vai servir de nada no futuro.”; “Os programas de português não são muito importantes para o dia a dia...”

Conteúdos estão desatualizados (9 UR – 28,1%)

“Estão desatualizados”; “Estão desatualizados.”; “Os conteúdos de português estão completamente ultrapassados...”; “Os conteúdos estão, na minha opinião, desatualizados falamos em obras antigas que têm a sua importância histórica, porém deixamos passar por completo certos temas da atualidade como a homossexualidade, por exemplo.”; “São pouco atuais deviam de ser alterados por algo mais atual e relevante.”

Conteúdos são aborrecidos (5 UR – 15,6%)

“Os textos são chatos”; “São aborrecidos”; “São aborrecidos e difíceis”; “São aborrecidos e não têm interesse.”

Autores e textos pouco interessantes para os alunos (5 UR – 15,6%),

“Os textos são antigos e pouco interessantes”; “...é muita literatura que não interessa.”

Conteúdos são difíceis (3 UR – 9,4%)

“São difíceis”; “São complicados”; “São difíceis e é muita literatura”

Cruzando esta informação com a Q.3.3¹⁸, para perceber que alterações os alunos fariam nos conteúdos lecionados na disciplina de português e quais aqueles que retirariam, destacam-se, os aspetos gramaticais como os conteúdos que maior número de alunos suprimiria, seguindo-se os textos da época medieval e os textos literários genericamente considerados (Figura 25).

Tabela 35

Conteúdos considerados como desnecessários.

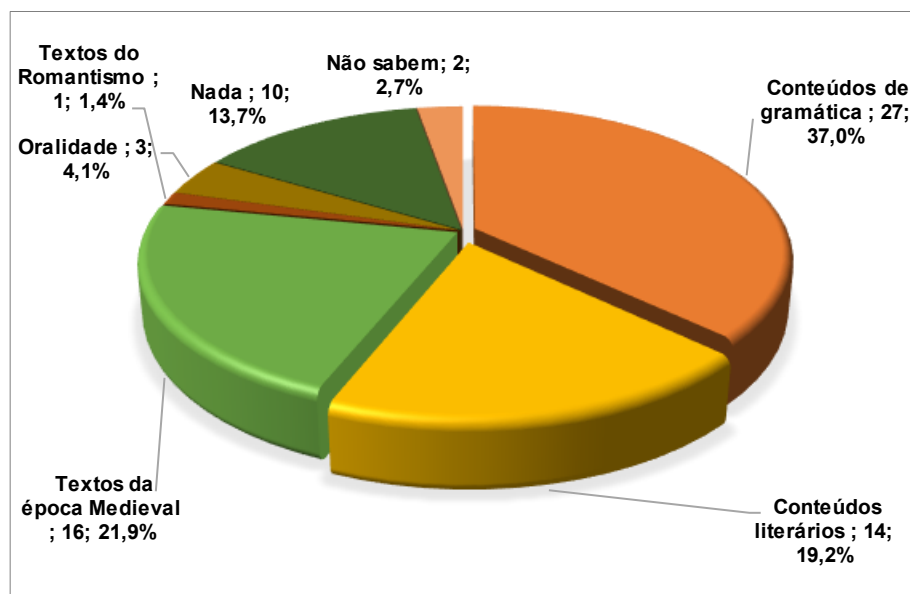
Conteúdos a retirar disciplina	f	(%)
Conteúdos de gramática	27	38,6%
Textos da época medieval	16	22,9%
Conteúdos literários	14	20,0%
Nada	10	14,3%
Oralidade	3	4,3%
Total	70	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

¹⁸ Se te pedissem para apresentar sugestões para alterar os conteúdos da disciplina de Português do Ensino Secundário. O que retirarias?

Figura 24

Conteúdos que os alunos retirariam da disciplina de Português.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

As escolhas de textos literários a incluir no domínio da educação literária refletem a tradição literária do país, através do estudo de obras e autores clássicos consagrados, perenes, comunicando valores humanos essenciais, dignos de serem estudados e transmitidos de geração em geração.

A reflexão em torno do cânone literário em Portugal tem incidido na falta de representatividade e diversidade deste. Assim, tem sido evidente um crescente esforço para incluir no “cânone escolar” obras de diferentes géneros, estilos e vozes, no sentido de o tornar mais inclusivo e representativo, contribuindo para uma visão mais abrangente da produção literária em língua portuguesa, embora esse objetivo ainda não tenha sido verdadeiramente conseguido no ensino secundário, segundo as perceções dos alunos que se referem a alguns dos autores e textos do domínio da educação literária como desinteressantes e/ou desatualizados.

Nas suas respostas, os alunos destacam como menos preferidos os textos medievais (38%) que são lecionados no 10.º ano e de seguida, o romance *Os Maias*, texto lecionado no 11.º ano (17%) e os textos poéticos (13%). Em situação equivalente (8%) estão *Os Lusíadas*, *Amor de Perdição*, *Frei Luís de Sousa*, *Sermão de Santo António aos Peixes* (4%) e a poesia de Fernando Pessoa que surge referida por 4% dos alunos, de forma separada dos outros textos poéticos.

Esta dificuldade é confirmada pelo último Relatório Nacional do Ensino Secundário 2010-2016, produzido pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2017) que refere “os resultados são menos satisfatórios quando no Grupo I do exame os alunos se deparam quer com *Os Lusíadas* quer com outras obras poéticas.” (p. 10).

Também nas entrevistas estes resultados são confirmados, uma vez que quando questionados acerca dos conteúdos da disciplina, os alunos do 10.º ano referem que a matéria é difícil, mas bastante interessante, sendo que os conteúdos preferidos são Gil Vicente e Fernão Lopes.

“Adorei Gil Vicente” (10 SE); “...também gostei do Fernão Lopes a poesia é que não... Camões é uma seca” (10 CT).

Por sua vez, os conteúdos que reúnem menos preferência incluem as poesias medievais, sendo que também consideram Luís de Camões e *Os Lusíadas* um conteúdo menos atrativo.

“...podíamos tirar a parte da idade média que foi uma seca e também bastante difícil porque não estávamos habituados a ler textos com aquele vocabulário.” (10 SE); “os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose...desmotivam, mas depois de se perceberem até gostei” (10 LH)

Os alunos do 11.º ano referem que os conteúdos são bastante interessantes, sendo que um aluno de LH diz gostar muito da disciplina pois gosta bastante de ler e de literatura. No entanto, os alunos de SE e CT, consideram que os textos se encontram ultrapassados e que era importante introduzir textos mais importantes.

Em termos de conteúdos preferidos destacam-se as seguintes obras, *Amor de Predição*, *Os Maias*, *Sermão de Santo António aos Peixes* e *Frei de Luís de Sousa*.

Um aluno do 12.º ano de LH tem muito gosto pelos conteúdos da disciplina, mas porque considera que estes vão ao encontro dos seus gostos pessoais, por seu turno, os alunos de CT e SE consideram que os conteúdos estão desatualizados, sendo que, para eles, se poderiam estudar obras mais recentes, no entanto, mesmo assim, continuam a considerar os conteúdos interessantes. O autor que reúne, transversalmente, mais interesse entre os alunos do 12.º ano é Fernando Pessoa.

“Sem dúvida a parte da educação literária de Fernando Pessoa, um poeta fascinante.” (12 CT); “...eu gostei de Fernando Pessoa, porque eu achei que ele tinha uma visão muito criativa do mundo.” (12 LH)

Entre os alunos do 11.º ano o domínio menos preferido é, claramente, a gramática.

“Gramática no geral, tenho uma relação super má com gramática” (11 LH); “A gramática, porque não gosto de gramática” (11 CT)

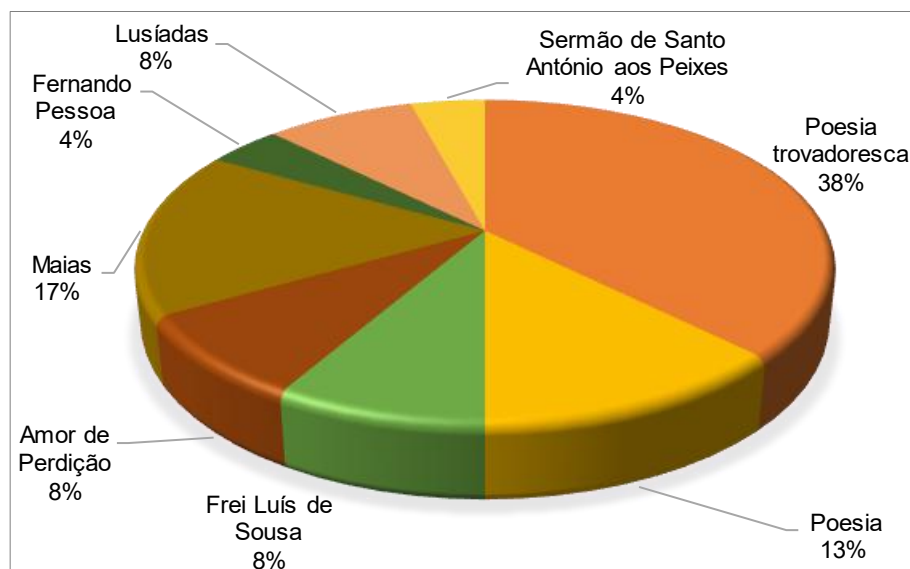
A perceção negativa deste domínio prende-se com diferentes fatores. Na perspetiva dos alunos, os conteúdos não apresentam utilidade, a sua abordagem é feita com uma profundidade exagerada e por fim apontam como elemento desmotivador o facto dos conteúdos gramaticais serem apresentados de forma descontextualizada.

“... mas se tivesse que mudar alguma coisa acho que retirava alguma coisa da gramática.” (10 CT); “gramática, porque não gosto de gramática.” (11 CT); “Gramática no geral. Apesar de perceber a importância da mesma até certo ponto, não acho que deveria de ser dada com tanta profundidade e tão fora de contexto.” (12 CT); “Gramática é horrível, não vejo utilidade em decorar orações.” (12 SE).

Atendendo a que os textos medievais são parte integrante dos textos literários, pareceu-nos pertinente averiguar quais os textos da educação literária que os alunos suprimiriam neste domínio. Assim, analisadas as respostas, registam-se os seguintes resultados (Figura 26).

Figura 25

Textos do Domínio da Educação Literária que os alunos suprimiriam.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

A propósito das preferências dos alunos, quanto aos textos literários inscritos nas AE, parece pertinente referir que a construção do cânone literário é um processo complexo, influenciado por fatores históricos, culturais, políticos e sociais. Em Portugal, a discussão sobre o cânone literário envolve, igualmente, critérios de natureza estética, destacando características de determinada obra ou autor como evidências do mérito intrínseco da obra.

O sistema escolar português, como muitos outros, usufrui de um enorme potencial enquanto instância canonizadora, podendo mesmo afirmar-se que “a escola é poderosa na hora de abrir e fechar o cânone” (P. Costa, 2013, p. 46), devido ao seu papel na formação e educação dos estudantes.

6.1.4. Representações das capacidades desenvolvidas em cada um dos domínios da disciplina

Na terceira parte do questionário, pretendia-se compreender quais as representações individuais dos alunos relativas às capacidades adquiridas em cada um dos domínios de aprendizagem e às ações estratégicas de ensino e aprendizagem, orientadas para o PASEO, que os alunos consideram mais relevantes.

A análise dos resultados obtidos na questão 3.2 prende-se com a forma como

os alunos percecionam o seu grau de capacitação em cada um dos Domínios da disciplina¹⁹.

Domínio da Oralidade

Na Tabela 36, visualiza-se a distribuição das respostas dos alunos, relativamente à sua capacidade para realizar atividades no Domínio da oralidade.

As atividades foram agrupadas em duas componentes (após Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*.) Analisados os pesos fatoriais superiores a 0,5, verifica-se que saturaram na **componente 1 - Compreensão do Oral** quatro aspetos, que explicam 46,379% da variação das variáveis originais e apresentam uma razoável consistência interna (*Alpha de Cronbach*=0,785).

A **componente 2 - Expressão do Oral** ficou composta por uma só atividade, que explica 23,574% da variação das variáveis originais.

Tabela 36

Capacitação face a atividades desenvolvidas no Domínio da Oralidade.

Com as atividades desenvolvidas no domínio da oralidade, até que ponto és capaz de:	1 Nunca ou quase nunca		2 Às vezes		3 Bastantes vezes		4 Sempre ou quase sempre		Explicação %
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Compreensão do oral (M=2,72 DP=0,55)									46,379
1 Interpretar textos orais de géneros diferentes.	1	0,5	71	35,9	102	51,5	24	12,1	
2 Usar a capacidade crítica e criativa.	0	0,0	65	32,8	95	48,0	38	19,2	
3 Sintetizar o discurso escutado com um vocabulário adequado.	1	0,5	56	28,4	114	57,9	26	13,2	
4 Traçar mapas mentais para melhorar a comunicação.	21	10,7	87	44,2	70	35,5	19	9,6	
C2. Expressão do oral (M=3,01 DP=0,86)									23,574
5 Apresentar pequenos projetos de pesquisa.	11	5,6	39	19,7	86	43,4	62	31,3	
Total									69,953

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela 36, observa-se que entre 43,4 e 57,9%% dos alunos sentem-se **bastantes vezes capazes** de **apresentar pequenos projetos de**

¹⁹ Com as atividades desenvolvidas, em cada um dos domínios, nas aulas de português do ensino secundário, até que ponto és capaz de:

pesquisa, usar a capacidade crítica e criativa, interpretar textos orais de géneros diferentes e sintetizar o discurso escutado com um vocabulário adequado.

Traçar mapas mentais para melhorar a comunicação é a atividade do domínio da oralidade que os alunos revelam **menos capacidade de execução**, com 44,2% dos alunos a referir que só às vezes a são capazes de realizar. Por seu lado, a **apresentação de pequenos projetos de pesquisa** é a atividade sobre a qual **mais alunos expressam sempre ou quase sempre terem capacidade para realizar**, nomeadamente 31,3% dos alunos.

Uma análise por componente, permite observar que, em média, os alunos sentem-se **bastante capacitados** para a utilização da **Expressão e da Compreensão do oral**, especialmente para as atividades relacionadas com a apresentação de trabalhos.

Domínio da Leitura

Na Tabela 37, encontram-se a distribuição das respostas dos alunos, relativamente às suas capacidades no Domínio da leitura.

As atividades foram agrupadas numa única área, tendo-se para o efeito realizado uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*. A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica ($KMO=0,846$; *Bartlett's* $X^2(10) = 466,506$; $p<0,001$).

A decisão para a identificação de apenas uma componente principal sustentou-se no critério de Kaiser (valores próprios >1) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades $[0,556; 0,715]$).

Tabela 37

Capacidades face às atividades desenvolvidas no Domínio da Leitura.

Com as atividades desenvolvidas no domínio da leitura, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explicação
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da leitura (M=2,75 DP=0,56)									66,053
1 Ler textos em suportes variados com diferentes graus de complexidade e de diferentes géneros	3	1,5	76	38,4	90	45,5	29	14,6	
2 Realizar leitura crítica e autónoma	3	1,5	78	39,4	85	42,9	32	16,2	

3 Clarificar tema(s), ideias principais e pontos de vista	4	2,0	69	34,8	94	47,5	31	15,7
4 Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto	8	4,0	94	47,5	77	38,9	19	9,6
5 Interpretar o sentido global do texto	3	1,5	43	21,7	111	56,1	41	20,7
Total								66,053

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Na Tabela 37, observa-se que entre 42,9 e 56,1% dos alunos são **bastantes vezes capazes** de realizar as atividades elencadas.

De notar que 56,1% dos alunos referem que são **bastantes vezes** capazes de interpretar o sentido global do texto, seguindo-se clarificar tema(s), ideias principais e pontos de vista (47,5%), ler textos em suportes variados com diferentes graus de complexidade e de diferentes géneros (45,5%) e realizar leitura crítica e autónoma (42,9%).

A atividade de leitura que os alunos revelam menos capacidade de execução (47,5%) está associada à análise dos recursos utilizados para a construção do(s) sentido(s) do texto.

Nas AE, no que se reporta a este domínio, pretende-se que os alunos “...tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades” (p. 3).

Domínio da Educação Literária

Na Tabela 38, encontra-se a distribuição das respostas dos alunos, relativamente ao Domínio da educação literária.

Estas atividades foram agrupadas em uma área, tendo-se para o efeito realizado uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*. A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica ($KMO=0,878$; *Bartlett's* $X^2(15) = 730,700$; $p<0,001$). A decisão para a identificação de uma componente principal sustentou-se no critério de *Kaiser* (valores próprios >1) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades [0,563; 0,725]).

Tabela 38

Capacidades face às atividades desenvolvidas no domínio da Educação Literária.

Com as atividades desenvolvidas no domínio da educação literária, até que ponto és capaz de:	1 Nunca ou quase nunca		2 Às vezes		3 Bastantes vezes		4 Sempre ou quase sempre		Explicação %
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Educação literária (M=2,47 DP=0,60)									67,976
1 Contextualizar textos literários portugueses em função de marcos históricos e culturais	7	3,5	105	53,0	72	36,4	14	7,1	
2 Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros	10	5,1	98	49,5	79	39,9	11	5,6	
3 Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto	15	7,6	108	54,5	65	32,8	10	5,1	
4 Comparar textos em função de temas, ideias e valores	12	6,1	104	52,5	62	31,3	20	10,1	
5 Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos	10	5,1	101	51,0	64	32,3	23	11,6	
6 Expressar pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores	7	3,5	100	50,5	61	30,8	30	15,2	
Total									67,976

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela 38, observa-se que entre **49,5 e 54,5% dos alunos somente às vezes** são capazes de Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, expressar pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores, reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos, comparar textos em função de temas, ideias e valores, contextualizar textos literários portugueses em função de marcos históricos e culturais e analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Por sua vez, entre 30,8 e 39,9% dos alunos consideram que são **bastantes vezes** capazes de realizar estas mesmas atividades.

Expressar pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores é a atividade de educação literária que **maior proporção de alunos considera ter sempre ou quase sempre capacidade de realizar**, nomeadamente **15,2% dos alunos**.

Domínio da Escrita

Quanto à distribuição das respostas dos alunos, relativamente à sua capacidade para realizar atividades no Domínio da Escrita encontram-se expressas na Tabela 39.

As atividades apresentam-se agrupadas numa área, tendo-se para o efeito realizado uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*.

A amostra revelou um razoável ajustamento à realização da técnica ($KMO=0,732$, $Bartlett's\ X^2(6) = 265,143$; $p < 0,001$). A decisão para a identificação de uma componente principal sustentou-se no critério de *Kaiser* (valores próprios > 1) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades [0,528; 0,757]).

Tabela 39

Capacidades face às atividades desenvolvidas no Domínio da Escrita.

Com as atividades desenvolvidas no domínio da escrita, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explicação
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da Escrita (M=2,83 DP=0,60)									62,669
1 Planificar um texto	5	2,5	71	35,9	92	46,5	30	15,2	
2 Escrever textos usando mecanismos de coerência e de coesão textual	7	3,5	75	37,9	85	42,9	31	15,7	
3 Editar textos em diferentes suportes, após revisão, tendo em conta a adequação do vocabulário e a correção linguística	2	1,0	47	23,7	102	51,5	47	23,7	
4 Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referenciação bibliográfica	4	2,0	58	29,3	89	44,9	47	23,7	
Total									62,669

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela 39, observa-se que a maior parte dos respondentes refere que é **bastantes vezes capaz de escrever textos** usando mecanismos de coerência e de coesão textual e respeitar os princípios do trabalho intelectual (51,5%), seguindo-se a planificação textual (46,5%), o respeito os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas

de rodapé e referência bibliográfica e finalmente, a utilização de mecanismos de coerência e coesão textual (42,9%).

Dos dados depreende-se que, relativamente à escrita, os alunos apontam alguns constrangimentos neste domínio, especialmente no que se reporta ao uso da linguística textual, nomeadamente mecanismos gramaticais de ligação entre frases, períodos e parágrafos de um texto (coesão) bem como na relação lógica entre ideias de um texto que decorre da sua argumentação (coerência) enquanto fatores de garantia e preservação da textualidade, conferindo eficiência à transmissão da mensagem escrita.

Domínio da Gramática

Na Tabela 40, encontram-se a distribuição das respostas dos alunos, relativamente à sua capacidade para realizar seis atividades no Domínio da gramática. As atividades encontram-se agrupados em uma área (ACP com rotação *Varimax*). A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica ($KMO=0,876$; *Bartlett's* $X^2(15) = 828,592$; $p<0,001$). A decisão para a identificação de um componente principal sustentou-se no critério de Kaiser (valores próprios >1) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades [0,661; 0,764]).

A solução resultou na componente - Domínio da gramática - a qual ficou composta pelos seis aspetos inventariados. Esta componente explica 71,582% da variação das variáveis originais e apresenta uma muito boa consistência interna.

Tabela 40

Capacidades face a atividades desenvolvidas no Domínio da Gramática.

Com as atividades desenvolvidas no domínio da gramática, até que ponto és capaz de:	1 Nunca ou quase nunca		2 Às vezes		3 Bastantes vezes		4 Sempre ou quase sempre		Explicação %
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da gramática (M=2,63, DP=0,61)									71,582
1 Conhecer a evolução da língua	6	3,0	86	43,7	88	44,7	17	8,6	
2 Analisar frases simples e complexas	5	2,5	69	34,8	91	46,0	33	16,7	
3 Realizar análise sintática	15	7,6	82	41,4	80	40,4	21	10,6	
4 Explicitar aspetos do vocabulário português	7	3,5	77	38,9	97	49,0	17	8,6	
5 Usar mecanismos de coesão e progressão textual	7	3,5	73	36,9	91	46,0	27	13,6	
6 Reconhecer valores semânticos de palavras	8	4,0	83	41,9	89	44,9	18	9,1	

Total	71,582
--------------	--------

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela 40, observa-se que entre **40,4 e 49,0%** dos alunos consideram que são **bastantes vezes** capazes de realizar análise sintática; conhecer a evolução da língua; reconhecer valores semânticos de palavras; analisar frases simples e complexas; usar mecanismos de coesão e progressão textual e explicitar aspetos do vocabulário português. Do mesmo modo, entre **34,8 e 43,7%** consideram que somente **às vezes**, são capazes de realizar estas atividades.

Analisar frases simples e complexas é a atividade gramatical sobre a qual mais alunos expressam **sempre ou quase sempre** terem capacidade para a realizar, nomeadamente **16,7% dos alunos**.

6.1.5. Representações das ações estratégicas de ensino e aprendizagem

Na Q.3.1²⁰, regista-se a distribuição das respostas dos alunos relativas ao grau de importância atribuído pelos alunos a determinadas estratégias de ensino e aprendizagem. Estas foram agrupadas em cinco componentes²¹ (tendo-se para o efeito realizado uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax*²²).

Componente 1 - Leitura e escrita para ativação do conhecimento (os itens 7, 8, 9, 10, 11 e 13, que explicam 21,638% da variação das variáveis originais as quais apresentam uma boa consistência interna).

Componente 2 - Comunicação verbal e não verbal (os itens 4, 5 e 6, que explicam 15,761% da variação das variáveis originais que apresentam uma média consistência interna).

Componente 3 - Dinâmica de grupo/projeto (os itens 14 e 15, que explicam 12,823% da variação das variáveis originais e apresentam uma razoável consistência interna).

²⁰ Quais são as estratégias de aprendizagem que consideras mais importantes para a aprendizagem na disciplina de português?

²¹ A decisão para a identificação destas 5 componentes sustentou-se no critério de percentagem de variância explicada ($\approx 70\%$) e numa retenção da informação de cada variável original superior a 0,50 (Comunalidades [0,569; 0,826]).

²² A amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica (KMO=0,858; Bartlett's X²(120)=1305,082; p<0,001).

Componente 4 - Autorregulação da aprendizagem (os itens 3, 12 e 16 explicam 10,419% da variação das variáveis originais e apresentam uma razoável consistência interna - *Alpha de Cronbach*=0,691).

Componente 5 - Transformação da informação em conhecimento (os itens 1 e 2 explicam 8,735% da variação das variáveis originais e apresentam uma razoável consistência interna - *Spearman Brown* =0,654).

As cinco componentes explicam um total de 69,376% da variação das variáveis originais e no seu conjunto as 16 estratégias apresentam uma boa consistência interna (*Alpha de Cronbach*=0,873), tal como se regista na Tabela 41.

Tabela 41

Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para a aprendizagem.

Estratégias de ensino e aprendizagem consideradas mais importantes para a aprendizagem na disciplina de português	1 Nada importante		2 Pouco importante		3 Importante		4 Muito importante		% <i>Explicação</i>
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Leitura e escrita para ativação do conhecimento (M=2,91, DP=0,51)									21,638
7 Responder a um questionário do manual.	6	3,0	53	26,8	120	60,6	19	9,6	
8 Responder oralmente a questões de interpretação de texto colocadas pelo professor	2	1,0	27	13,6	124	62,6	45	22,7	
9 Ler um texto de uma obra literária do programa.	8	4,0	39	19,7	118	59,6	33	16,7	
10 Responder, por escrito, a questões de interpretação sobre um texto literário.	4	2,0	35	17,9	120	61,2	37	18,9	
11 Escrever um texto de temática e género orientado pelo professor.	0	0,0	30	15,2	131	66,2	37	18,7	
13 Resolver exercícios de gramática.	13	6,6	61	30,8	96	48,5	28	14,1	
C2. Comunicação verbal e não verbal (M=3,07, DP=0,60)									15,761
4 Debater oralmente um determinado assunto.	2	1,0	11	5,6	96	48,5	89	44,9	
5 Apresentar oralmente à turma um trabalho.	9	4,5	42	21,2	103	52,0	44	22,2	
6 Comentar oralmente uma imagem, um filme, um vídeo...	4	2,0	45	22,7	113	57,1	36	18,2	
C3. Dinâmica de grupo/projeto (M=3,39, DP=0,63)									12,823
14 Trabalhar em grupo ou em pares.	2	1,0	14	7,1	87	44,2	94	47,7	
15 Desenvolver trabalho de projeto.	2	1,0	17	8,6	82	41,4	97	49,0	
C4. Autorregulação da aprendizagem (M=2,96, DP=0,56)									10,419
3 Ouvir e avaliar a capacidade de interpretar registos áudio ou vídeo.	4	2,0	35	17,7	123	62,1	36	18,2	
12 Aperfeiçoar um texto escrito por ti ou por colegas teus.	5	2,5	34	17,2	104	52,5	55	27,8	
16 Autoavaliar e heteroavaliar o teu trabalho e o dos teus colegas.	6	3,0	47	23,9	110	55,8	34	17,3	
C5. Transformação da informação em conhecimento (M=3,44, DP=0,50)									8,735
1 Participar na aula.	0	0,0	20	10,1	95	48,0	83	41,9	

2 Ouvir a exposição da matéria por parte do professor.	0	0,0	2	1,0	81	40,9	115	58,1
Total								69,376

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela 41, observa-se que 40,9 a 66,2% dos alunos consideram **importantes** todas as estratégias de ensino e aprendizagem para a aprendizagem da disciplina de português.

É interessante realçar que a estratégia de ensino e aprendizagem que mais alunos consideraram como muito importante é ***ouvir a exposição da matéria por parte do professor*** (58,1%).

Quanto inquiridos sobre a importância das dinâmicas de grupo/projeto realçamos que **49,0%** alunos consideraram **muito importante desenvolver trabalho de projeto** e **47,7%** dos alunos consideram **muito importante trabalhar em grupo ou em pares**.

Com efeito, partindo dos dados obtidos, parece ser possível verificar que é ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, pelo que os alunos consideram muito importante ouvir a exposição da matéria por parte do professor, mas ao mesmo tempo, valorizam estratégias pensadas pelo professor para posicionarem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, estimulando sua participação ativa, reflexão crítica, autonomia e colaboração.

A **participação na aula** é percecionada, pelos alunos, como um elemento **muito importante para 41,95%** dos alunos e **importante para 48%** dos alunos, o que revela o grau de importância que estes atribuem ao seu envolvimento nas atividades/tarefas desenvolvidas, vocalizando as suas opiniões e conhecimentos como uma mais-valia para a transformação da informação em conhecimento.

No tocante às estratégias de comunicação verbal e não verbal, há a realçar que **44,9%** dos alunos consideram **muito importante debater oralmente um determinado assunto**, valorizando a vertente da interação e comunicação oral da disciplina, para debater, apresentar e comentar.

Assim, mais uma vez, a dimensão vocal do aluno emerge com extrema relevância, contudo, aqui, na perspetiva comunicacional, destacando-se nos Descritores do PASEO – o aluno comunicador – que de acordo com as AE deverá:

No final deste nível de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos. (MEC,2018c, pp. 2-3)

Ao nível das estratégias de leitura e escrita para ativação do conhecimento, há a assinalar **30,8%** de alunos que consideram **pouco importante resolver exercícios de gramática**, o que tal como já foi referido confirma a dimensão negativa atribuída a este domínio.

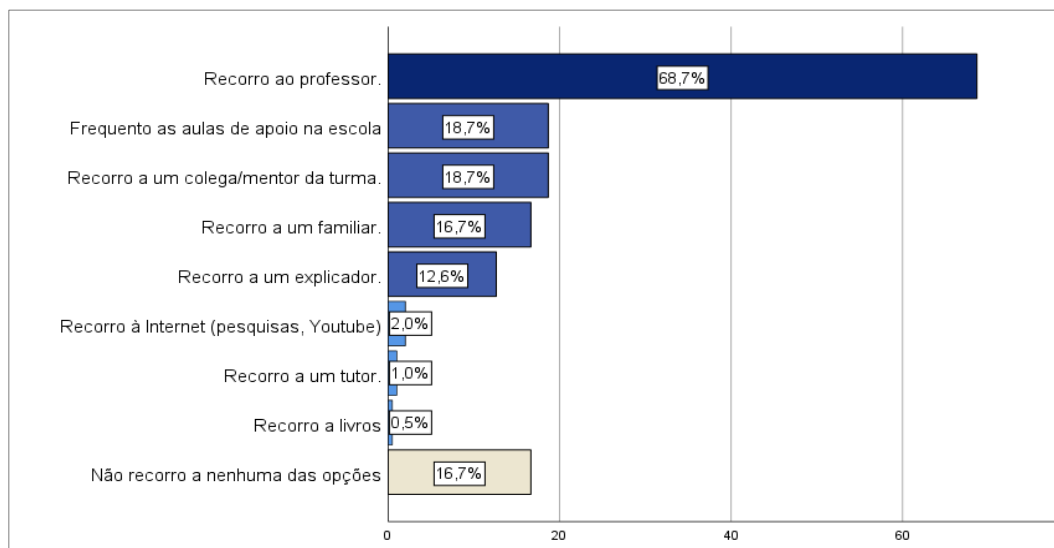
Face às dificuldades sentidas na aprendizagem, na Q.2.5²³ os alunos identificaram oito tipos de estratégias a que recorreram, durante o presente ano letivo, quando sentiram dificuldades para atingir os resultados que pretendiam.

Da análise dos resultados constatamos que a **estratégia mais correntemente utilizada foi o professor**, a qual foi adotada por **68,7% dos alunos**. Tem-se depois um conjunto de quatro estratégias adotadas por 12,6 a 18,7% dos alunos, nomeadamente a frequência das aulas de apoio na escola (18,7%), de seguida o recurso a um colega/mentor da turma (18,7%), depois o recurso a um familiar (16,7%) e, finalmente, a um explicador (12,6%). Pontualmente, 2,0% dos alunos recorreram à *internet* (pesquisas, *YouTube*), 1,0% recorreram a um tutor e 0,5% recorreram a livros. Um total de 16,7% dos alunos não recorreram a nenhuma das estratégias, porque não tiveram dificuldades durante o presente ano letivo ou resolveram-nas com o usual autoestudo (Figura 27).

²³ Caso tenhas dificuldades, assinala a(s) estratégia(s) que tens adotado, durante este ano letivo, para atingir os resultados pretendidos.

Figura 26

Estratégias adotadas pelos alunos quando sentiram dificuldades.

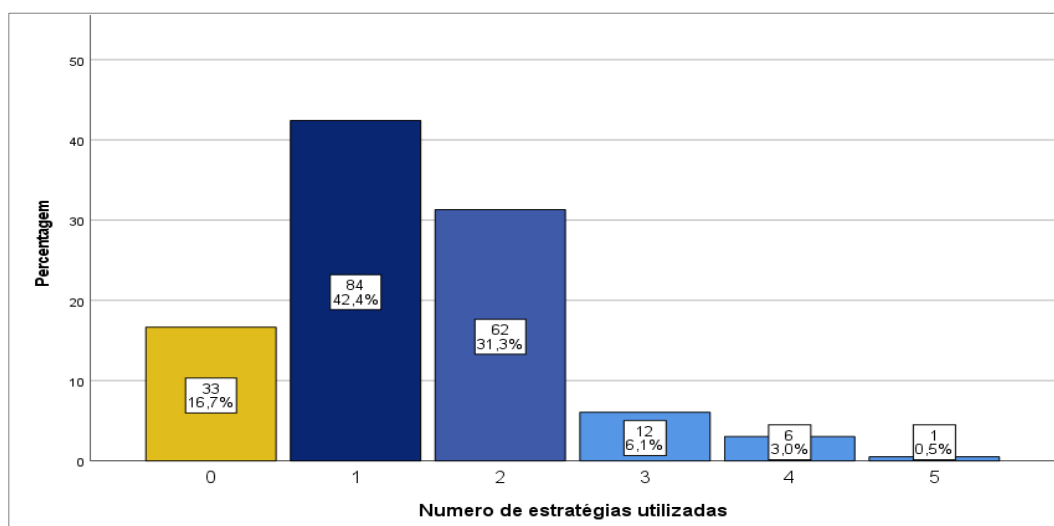


Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Através da Figura 28, verificamos que, genericamente, 42,4% dos alunos adotam uma só das estratégias para ultrapassarem as dificuldades sentidas e alcançarem os objetivos e 31,3% duas estratégias. Somente 6,1% adotam um conjunto de três estratégias, 3,0% quatro estratégias e 0,5% cinco estratégias.

Figura 27

Número de estratégias adotadas pelos alunos quando sentiram dificuldades.



Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Assim, no que concerne às ações estratégicas de ensino e aprendizagem valorizadas pelos alunos, destacamos o uso de ou metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que não sendo novo, continua a ser um fator deveras importante no sentido de compreender e valorizar o espaço da sala de aula como um lugar de múltiplas interações e aprendizagens. Neste sentido, para que este seja um local para “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (MEC,2017,p. 5) é necessário estar preparado para o desafio constante de tentar encontrar o equilíbrio entre a forma como se ensina, como se envolve os alunos na aprendizagem, como se capta a sua atenção, como os encoraja a estudar, sabendo que é nesse somatório de forças conjugadas que se encontra o sentido do como e para quê de ensinar.

6.1.6. Expetativas dos alunos

Na Tabela 42, encontramos a distribuição das respostas dos alunos, relativamente às expetativas dos alunos quanto à disciplina de português (Q.4.1).

Realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação Varimax, a amostra revelou um bom ajustamento à realização da técnica (KMO=0,867; Bartlett's $X^2(10) = 543,346$; $p < 0,001$). Esta componente explica 70,365% da variação das variáveis originais e apresenta uma boa consistência interna.

Tabela 42

Expetativas dos alunos face à disciplina de Português.

Expetativas	1		2		3		4		Explicação
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Expetativas futuras (M=2,59 DP=0,70)									70,365
Melhorar os resultados nas restantes disciplinas do currículo	12	6,1	81	40,9	74	37,4	31	15,7	
Expandir e aprofundar conhecimentos	11	5,6	75	37,9	75	37,9	37	18,7	
Desenvolver o pensamento crítico e criativo.	5	2,5	68	34,5	82	41,6	42	21,3	
Melhorar o relacionamento interpessoal	30	15,3	85	43,4	63	32,1	18	9,2	
Preparar para o prosseguimento de estudos/exercício de uma profissão	28	14,1	81	40,9	63	31,8	26	13,1	
Total									70.365

Nota. Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário.

Da leitura da Tabela anterior, observamos que entre 34,5 e 43,4% dos alunos consideram que somente **às vezes** a disciplina de português contribui para melhorar os resultados nas restantes disciplinas do currículo, expandir e aprofundar conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico e criativo, melhorar o relacionamento interpessoal e preparar para o prosseguimento de estudos/exercício de uma profissão. Por sua vez, entre 31,8 e 41,6% dos alunos consideram que a disciplina de português contribuí **bastantes vezes** para esses propósitos.

Dos resultados obtidos, podemos inferir que os alunos reconhecem a importância da transversalidade da disciplina de português no contexto do currículo, considerando que as competências nela e por ela desenvolvidas (focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a leitura e a educação literária e gramática) são fundamentais para o sucesso académico, na vida social e na vida extraescolar, nomeadamente no contexto profissional.

O contributo que mais alunos consideram que a disciplina de português **sempre ou quase sempre promove, é o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.**

6.2. Apresentação dos dados das entrevistas

Na análise das entrevistas em *Focus group*, foram definidas *a priori* em três temas: Representações sobre a disciplina de português; Representações dos Domínios no contexto das AE e Opinião dos alunos. A fase de recorte produziu 166 unidades de registo que foram agrupadas num sistema de categorias e subcategorias.

6.2.1. Representações da disciplina de português

Relativamente ao primeiro tema, «Representações sobre a disciplina de português», este foi dividido em duas categorias e onze subcategorias com um total de 60 UR, como se pode observar na Tabela 43.

Tabela 43

Unidades de Registo por Categoria e Subcategoria: Tema - Representações sobre a disciplina de português.

Tema I – Representações sobre a disciplina de português												
Categoria	Subcategoria	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 S E	f	F (%)
Importância da disciplina no currículo do teu curso	Língua de aprendizagem	2	2	0	0	1	0	1	0	0	6	42 (70%)
	Comunicação oral	0	1	1	0	0	0	1	2	0	5	
	interpretação	0	0	0	2	1	0	2	0	0	5	
	Exposição de ideias	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
	Trabalho com outras disciplinas	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4	
	Conhecimento de autores e obras literárias	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	
	Futuro académico e profissional	2	2	1	2	2	1	3	2	3	18	
Competências que a disciplina desenvolve	Escrita	0	1	1	0	0	1	1	2	0	6	18 (30%)
	Leitura	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	
	Comunicação com os outros	0	1	2	1	1	0	0	0	1	6	
	Discussão debate de ideias	1	0	0	0	0	0	2	1	0	4	
	Total	6	8	5	6	6	3	13	8	5	60	

Nota. Elaboração própria – dados extraídos das entrevistas em *Focus group*.

Uma análise mais fina por categoria permite-nos verificar que a subcategoria mais representativa é a Importância da disciplina no “Futuro académico e profissional” com 18 UR.

“Eu acho que ajuda no futuro talvez a escrever e expressar melhor as ideias e a comunicar com os outros , acho isso muito importante até para o mercado de trabalho.”(10.ºLH);

“... fazemos trabalhos orais e temos de apresentar as coisas à turma isso acaba por ser importante para nos treinar para o futuro...” (10.º CT); “...pelo menos ajuda em qualquer coisa nas outras disciplinas, porque usamos a escrita.... também nas outras disciplinas apresentamos trabalhos ...” (10.º CT); “...qualquer coisa ... nem que seja para conhecimento geral...” (10.º SE); “No geral acho que sim, mas deve preparar mais aqueles alunos que querem seguir a area das letras esses devem aproveitar melhor a disciplina, que é o que eu pretendo fazer ...” (10.º LH); “Eu acho que nos ajuda bastante, permite adaptar-nos aos vários tipos de pessoas e aos vários tipos de locais, portanto acho que eu tanto consigo ter uma forma para falar com os meus

amigos e com a minha família e tanto consigo ter uma forma para falar na escola ou com pessoas superiores a mim.” (11.º LH); “ajuda-me a melhor expor as minhas ideias.” (11.º CT); “...acho que até acaba por nos preparar mais do que se calhar outras disciplinas...” (11.º LH); “...acho que para nós irmos para a universidade precisamos muito de escrever bem e acho que é importante esta disciplina para nos dar capacidade para irmos para o ensino superior e para o mundo do trabalho.” (12.º LH); “Sim, especialmente a parte da escrita e da interpretação...” (12.º CT); “...podia ser um pouco mais prático e aí sim talvez nos ajudasse na nossa vida profissional e no nosso futuro... na universidade por exemplo.” (12.º SE); “...porque dá-nos capacidades presentes de escrita e de falar que é muito bom para o trabalho e para a escola, mas depois no dia a dia é uma das coisas mais comuns.” (12.º LH); “...capacidade de interpretação, argumentação e desenvolvem o espírito crítico, tudo coisas que são muito necessárias para a vida futura de uma pessoa... seja pessoal como no mercado de trabalho...” (12.º CT); “...formular textos de forma mais coerente e lógica e isso é bom para o futuro.” (12.º SE); “...é uma disciplina que não importa o curso que queira seguir, vai sempre ser precisa uma vez que nos fornece os conteúdos chave à comunicação e sobrevivência seja em que sitio for.” (12.º CT).

Os alunos corroboram a ideia de que a disciplina é fundamental no sucesso escolar, ao mencionar as outras disciplinas do currículo, as atividades escolares e o ingresso no ensino superior. Referem, ainda, o seu contributo na inserção socioprofissional, fazendo menção explícita ao mundo do trabalho e, nesse sentido, valorizam as competências interpessoais que a disciplina promove. Acrescentam o desenvolvimento de competências essenciais de natureza linguística, que se prendem com a proficiência na comunicação oral e escrita. Em termos de utilidade prática, os alunos referem que a disciplina é importante para prática do quotidiano uma vez que este contribui para escrever e expressar melhor as ideias, sendo, por isso muito importante para a comunicação, o que poderá ser bastante relevante para o mercado de trabalho. Os alunos do 12.º ano consideram que a disciplina permite o desenvolvimento de hábitos de escrita e de leitura, da capacidade de argumentação, interpretação e comunicação e melhora a capacidade de falar em público. Ao mesmo tempo, referem que esta é uma disciplina particularmente importante para aqueles que pretendem seguir um curso ou profissão na área das letras e das Humanidades.

A frequência das UR registadas nas subcategorias “Língua de aprendizagem” (6 UR), “Comunicação oral” (5UR) e “Interpretação” (5UR) permite perceber outras dimensões da importância que os alunos atribuem à disciplina.

Língua de aprendizagem

“Eu cá acho que o português é muito importante... é a nossa língua mãe...” (10.º LH); “...é importante para a interpretação embora às vezes a gramática é um bocadinho chata...”

(10.º CT); “ Eu acho que a disciplina de português é se calhar uma das mais importantes porque, primeiro ponto é a nossa língua materna e por mais que pareça clichê é a realidade e depois porque acho que qualquer aluno tem que saber falar o português...”(11.º LH); “...até acho que é fundamental desde a primária e é aí que tudo começa eu cá tenho muito boas recordações desse tempo e acho que foi aí que comecei mesmo a gostar de ler e escrever e assim.” (10.º LH); “Eu gosto da disciplina e até acho que é importante porque, permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel...” (12.º CT).

Nas palavras dos alunos a importância da disciplina reside no facto de ser a disciplina que trata da língua mãe, sendo fundamental desde a primária.

Comunicação oral

“...é com ela que comunicamos...” (10.º LH); “...temos de controlar os nervos e ter a postura certa e manter o vocabulário adequado e isso é importante.” (10.º SE); “...melhorar alguma coisa ... na forma como... falamos, porque ouve-se com cada coisa ... então na TV... é só gralhas e gaffes.” (12.º LH); “...aprender a comunicar, “skills” muito precisos para qualquer área. “(12.º CT); “...ajuda-nos a falar em público” (12.º LH).

Interpretação

“...permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel, ajuda-os a interpretar...” (11.º LH); “...é importante para treinar a interpretação...” (11.º CT);

“...ajuda especialmente na interpretação, mas não acho que ajude bastante acho que é o suficiente...” (11.º CT); “...ajuda-os a interpretar...” (12.º CT), “...lhes permite aprender a... interpretar ...” (12.º CT).

Das UR transcritas denota-se que, para além dos alunos considerarem que a disciplina é importante para o seu futuro académico, esta é igualmente valorizada por ser a língua de aprendizagem, com a qual partilham uma relação afetiva e pelas competências que desenvolve, especialmente ao nível da oralidade, e da interpretação do mundo que os rodeia, inevitavelmente associada ao papel da leitura e da escrita, domínios que se apresentam em constante interação. É, igualmente, importante destacar o valor atribuído à disciplina no contexto do currículo, especialmente no “trabalho com as outras disciplinas” (4UR):

“...é importante para expressar as ideias corretamente nas outras disciplinas...” (10.º LH); “Desde a capacidade de interpretação à capacidade de síntese e argumentação, todas elas me permitem utilizar competências para todas as outras disciplinas uma vez que são tão necessárias e ajudam a ter um melhor desenvolvimento nas mesmas.” (12.º CT); “...é importante sabermos escrever corretamente e de forma coerente, o que acaba por ser utilizado não só nas restantes disciplinas, como também na disciplina de português...” (12.º SE); “...dá-nos capacidade para nos adaptarmos às situações...” (12.º LH).

Estas asserções confirmam a consciência que os alunos têm relativamente à transversalidade da disciplina, tal como referido por Balça e Costa (2017) “...o domínio da língua portuguesa permitirá aos seus falantes, espalhados pelo mundo, construírem-se como cidadãos, participantes na vida em sociedade.” (p. 203). Ao mesmo tempo, é de notar que o trabalho que tem vindo a ser feito na disciplina, em consonância com os normativos vigentes, nomeadamente o PASEO, reflete a abordagem transversal do ensino e aprendizagem do português, por estes preconizada e fundamental para o desenvolvimento de competências, integração social e exercício da cidadania ativa, interligados com a capacidade de comunicar eficientemente tanto de modo oral como escrito (C. M. Sá , 2009).

Nesta sequência, os alunos na categoria “Competências que a disciplina desenvolve”, reforçam a importância atribuída às competências da “Escrita” (6UR) a par com a “Comunicação com os outros” (6UR), ao referirem:

“Eu acho que nos ajuda bastante, pelo menos a ...escrever melhor.” (10.º LH); “...na escrita.”(10.º SE); “a escrever melhor...” (11.º SE); “...acho que é importante estar no currículo para nem que seja melhorar alguma coisa... na forma como escrevemos...” (12.º LH); “...encoraja os alunos a desenvolverem hábitos de escrita...” (12.º CT); “...e a escrever também...” (12.º LH) .

“Eu acho que nos ajuda bastante, pelo menos a falarmelhor.” (10.º LH) ; “Acho que sim ... pelo menos na comunicação...” (10.º SE); “...é fundamental para que exista boa comunicação” (12.º SE); “...a oralidade é importante para nos colocar em situações de apresentação cara a cara com os outros.” (10.º SE); “...até para poder conseguir falar à frente das outras pessoas.”(11.º LH); “...considero que seja importante porque nos permite mais facilmente comunicar...” (11.º CT).

Pelas UR anteriormente transcritas, constata-se que a disciplina ganha importância, no contexto do currículo do ensino secundário, porque é entendida como um instrumento de comunicação oral e escrita e serve o propósito do prosseguimento de estudos, algo que emerge, mais uma vez, como uma prioridade para os alunos dos CCH.

Uma vez que todo o processo de ensino e aprendizagem se estrutura linguisticamente, tanto na sua forma oral como escrita, as competências destes domínios devem ser entendidas como transversais a todo o currículo, assumindo-se como condição essencial para o sucesso académico. Neste sentido, e segundo Martins (2007) “Falar, escrever, comunicar bem em língua portuguesa é cultivar a exigência, a disciplina, o rigor e o respeito cívicos – é fazer-se entender.” (p. 18), por isso quanto maior for o grau de literacia dos indivíduos, mais crítico, competente e ativo este será na comunidade.

Paralelamente, é de notar que os alunos, especialmente os do ano terminal de ciclo, relevam a importância da disciplina para o desenvolvimento de competências associadas à “discussão e debate de ideias” (4UR). Neste ponto, afirmam:

“...com a Farsa discutimos o tema do casamento na atualidade e o conflito de gerações e até a violência doméstica...” (10.º CT); “...Ihes permite aprender a argumentar...” (12.º CT); “...é possível tanto pela leitura de obras como de outros textos científicos, ficar com uma visão muito mais rigorosa e clara do nosso mundo.” (12.º CT).

Os alunos reconhecem a importância do recurso a estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em metodologias ativas, salientando que, com o recurso ao questionamento, ao diálogo, à pesquisa e ao levantamento de hipóteses são mais estimulados.

A “voz” dos alunos, nesta matéria, é confirmada pelos princípios subjacentes ao PASEO e às AE, tornando o ensino mais personalizado, atendendo às necessidades e ao ritmo de cada um, promovendo atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, no sentido em que recorrendo “... a metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor...” (Bacich & Moran, 2018, p. 4).

Ao mesmo tempo, a disciplina melhora o modo como se expõe as ideias, facilitando a adaptação a várias realidades. Os alunos do 12.º ano afirmam que a escrita e interpretação constituem a principal utilidade prática da disciplina, sendo isso muito relevante no âmbito das suas competências académicas. No entanto, pontualmente, alguns alunos, consideram que a abordagem da disciplina devia ser mais prática.

6.2.2. Representações dos domínios

Relativamente ao tema II, «Representações dos Domínios no contexto das Aprendizagens Essenciais», este foi dividido em quatro categorias e oito subcategorias com um total de 52 UR, como se pode observar na Tabela 44, cujo objetivo era compreender as representações positivas e negativas dos domínios.

Tabela 44

Unidades de Registo por Categoria e Subcategoria: Tema II - Representações dos Domínios no contexto das Aprendizagens Essenciais (AE).

Categoria	Subcategoria	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 SE	f	F (%)
Representações positivas dos domínios	Oralidade	0	2	1	0	0	1	0	1	0	5	
	Leitura	0	0	1	2	0	1	1	0	0	5	25
	Educação Literária	1	1	1	1	2	0	2	0	0	8	(48%)
	Escrita	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	
Representações negativas dos domínios	Gramática	0	0	2	2	1	1	1	1	1	9	9 (17,3%)
Domínios que os alunos estudam mais	Educação Literária e/ou Gramática	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10	10 (18,8%)
Domínios que os alunos estudam menos	Oralidade	1	1	1	0	0	1	0	1	1	6	8
	Leitura e Educação Literária	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	(16,9%)
Total		4	7	8	8	4	5	7	5	4	52	(100%)

Nota. Elaboração própria – dados extraídos das entrevistas em *Focus group*.

No tocante às representações que os alunos têm dos domínios trabalhados na disciplina, a educação literária é o domínio com 8 UR. A valorização dada ao texto literário e à sua dimensão estética pode ser igualmente confirmada com algumas das UR das entrevistas em *Focus group*, das quais destacamos as seguintes:

“Eu cá gosto muito da educação literária é o mais interessante...” (10.º CT); “A educação literária é o meu domínio preferido.” (11.º LH); “...educação literária, porque melhora o meu conhecimento dos clássicos e a minha cultura” (11.º CT); “... a educação literária ...extremamente importantes... e desenvolvem o espírito crítico...” (12.º CT).

De seguida, o domínio que apresenta mais contributos positivos é a escrita (7UR).

“Escrita e oralidade são os mais importantes porque são os que usamos com mais.... No dia a dia, o resto é quando é preciso.” (10.º CT); “O da oralidade e da escrita”. (10.º LH); “A oralidade e escrita” (10.º SE); “Produção escrita, porque é o campo que melhor permite comunicar com outras pessoas por escrito...” (11.º CT); “A escrita...”

capacidade de interpretação, argumentação e desenvolvem o espírito crítico, tudo coisas que são muito necessárias para a vida futura de uma pessoa... seja pessoal como no mercado de trabalho.” (12.º CT); “A escrita... porque servirá para poder formular textos de forma mais coerente e lógica...” (12.º SE); “Oralidade e escrita, sem dúvida” (12.º LH).

Finalmente com o mesmo número de registo surgem a oralidade e a leitura, ambas com 5UR.

“...da oralidade, sem dúvida nenhuma...” (10.º LH); “O da oralidade e da escrita. (10.º LH); “A oralidade e escrita” (10.º SE); “O da oralidade e da escrita sem dúvida nenhuma” (11.º SE); “Oralidade e escrita, sem dúvida” (12.º LH)

“...da leitura...” (10.ºSE); “Leitura e análise de textos” (11.º CT); “talvez da leitura.” (11.º SE); “leitura” (11.º CT); “Da leitura dos textos da parte da educação literária” (12.º CT)

O domínio que os alunos destacam com representação negativa é a gramática (9 UR), neste ponto os alunos referem:

“...,mas menos da gramática.” (10.º SE); “...há coisas que podíamos dispensar – gramática ... talvez !!” (10.º SE); “...há conteúdos desnecessários, por exemplo a gramática não vamos cá precisar disso para a nossa vida para quê? Saber aquele monte de orações???” (11.º SE); “A gramática é que é uma seca.” (11.º CT); “Gramática no geral, tenho uma relação super má com gramática” (11.º LH); “A gramática, porque não gosto de gramática.” (11.º CT); “Gramática no geral. Apesar de perceber a importância da mesma até certo ponto, não acho que deveria de ser dada com tanta profundidade e tão fora de contexto.” (12.º CT); “Gramática é horrível, não vejo utilidade em decorar orações...e as outras coisas também ..., mas tem de ser ... que remédio. “(12.º SE); “Não tenho nada em particular... se calhar a gramática” (12.º LH).

A gramática é entendida pela maioria dos alunos, e também em consonância com os resultados dos questionários, como sendo o domínio em que os alunos têm de despende mais esforço de estudo, não adquirindo tanta relevância. Numa perspectiva futura, para os alunos devia dar-se importância a outras questões da língua. Quanto aos conteúdos gramaticais, estes são considerados fora do contexto e abordados com uma profundidade exagerada. Por seu turno, a educação literária é referida como o domínio preferido, mas ao mesmo tempo como um dos que requer mais estudo, juntamente com a gramática como se confirma na categoria “Domínios que os alunos estudam mais” e subcategoria “Educação Literária e/ou Gramática” (10UR)

“...estudo mais a educação literária e gramática.” (10.º CT); “Estudo mais educação literária e gramática...” (10.º SE); “Tenho de estudar mais educação literária” (12.º LH); “Estudo mais educação literária e Gramática” (11.º SE); “Tenho de estudar mais a educação literária” (12.º SE); “Gramática tenho de estudar mais...” (10.º LH); “A Gramática...” (11.º LH); “...mais gramática porque é menos intuitivo.” (11.º CT); “Gramática. Apesar de não achar tão enriquecedor ou importante são aqueles que são mais teóricos e menos flexíveis” (12.º CT).

Relativamente aos domínios que os alunos estudam menos, a maioria dos alunos apontam a oralidade (6UR) como aquele que envolve menos esforço.

“...estudo menos a oralidade.” (10.º LH); “Estudo...menos a oralidade.” (10.º SE); “Estudo menos a oralidade... quer dizer não estudo nada ... não há nada para estudar é só ouvir e ... compreender...” (10.º CT); “...menos a oralidade, essa não tem nada que estudar...” (11.º SE); “Estudo menos a compreensão do oral e escrita. São conteúdos mais fáceis...” (12.º SE); “A oralidade quase não estudo.” (12.º LH).

A oralidade é tida como o conteúdo com menos esforço associado, assim como a produção escrita. No 12.º ano, os domínios que os alunos referem ter de estudar mais são a gramática, a educação literária e a escrita. Já os que têm de estudar menos incluem a compreensão oral e oralidade. No que concerne aos domínios da disciplina

mais importantes para o futuro, os alunos do 10.º ano referem a oralidade e a escrita. Os alunos do 11.º ano acrescentam à oralidade e à escrita a leitura e a gramática. No mesmo sentido, os alunos do 12.º ano referem a escrita, a educação literária e a oralidade. Para os alunos do 12.º ano, esta é uma disciplina muito importante, permitindo o desenvolvimento de hábitos de escrita e de leitura, da capacidade de argumentação, interpretação e comunicação e da capacidade de falar em publico. No entanto, alguns alunos consideram que a disciplina tem conteúdos pouco úteis.

De um modo geral, os alunos do 10.º ano gostam da disciplina de português, apesar de referirem que o estudo é mais difícil do que no 9.º ano (porém mais interessante) e que alguns conteúdos são bastante maçadores, especialmente os relacionados com a gramática, assim como os textos medievais, tidos como pouco atrativos e bastante difíceis. Os alunos, especialmente os de CT e SE, são da opinião que existem disciplinas mais importantes, sendo que o português aparece só para não baixar a média. Os alunos do 11.º ano são da mesma opinião, referindo a importância que a disciplina tem por ser a que trata da língua materna, também referem que o gosto pela disciplina depende muito do professor e do modo com este conduz a aula, sendo que os alunos de LH e SE se encontram bastante satisfeitos. O aluno do 11.º ano de LH é o que mais gosto apresenta pela disciplina, referindo que esta permite a interpretação e conhecimento de novos temas. No entanto, os outros dois alunos, do curso de CT e SE, são da opinião que algumas das obras são maçadoras e desatualizadas, sendo que poderia existir a redução de matéria. Todos são da opinião que existe excesso de matéria no 11.º ano. Relativamente aos alunos do 12.º ano, as opiniões sobre a disciplina dividem-se: o aluno de CT gosta bastante da disciplina, uma vez que permite a interpretação e conhecimento de novos temas. O mesmo gosto é partilhado pelo aluno de LH, apesar de manifestar dificuldades ao nível da escrita; no entanto, o aluno do SE é da opinião que esta é uma disciplina apenas para encher horário.

Quanto aos conteúdos da disciplina de português, os alunos do 10.º ano dizem que a matéria é difícil, mas bastante interessante, sendo que os conteúdos preferidos são Gil Vicente e Fernão Lopes. Já os conteúdos que reúnem menos preferência incluem a poesia medieval, sendo que também consideram Luís de Camões e *Os Lusíadas* um conteúdo menos atrativo, tal como anteriormente demonstrado na análise dos inquéritos por questionário e em conformidade com o relatório do IAVE.

Para quem quer seguir a área, os alunos do 11.º ano referem que os conteúdos são bastante interessantes, sendo que o aluno de LH diz gostar muito da disciplina uma vez que gosta bastante de ler e de literatura. No entanto, os alunos de SE e CT consideram que os textos se encontram ultrapassados e que era importante introduzir textos mais importantes. Os textos literários preferidos são *Amor de Perdição*, *Os Maias*, *Sermão de Santo António aos Peixes* e *Frei de Luís de Sousa*. O aluno de LH do 12.º ano tem muito gosto pelos conteúdos da disciplina, mas porque considera que vai ao encontro dos seus gostos pessoais. Os alunos do 12.º ano de CT e SE consideram que os conteúdos são desatualizados, sendo que se poderia introduzir obras mais recentes. Os conteúdos mais interessantes no 12.º prendem-se com a poesia de Fernando Pessoa.

Relativamente ao papel que a disciplina pode ter para a visão crítica da sociedade e do mundo, um aluno do 10.º ano respondeu, dando o exemplo do estudo da *Farsa de Inês Pereira*, que, através do estudo do texto de Gil Vicente, possibilitou o debate de assuntos atuais como o casamento, o conflito de gerações e a violência doméstica. Os alunos do 11.º são da opinião que facilmente se consegue adaptar os textos antigos à realidade atual e que os textos literários são importantes para fornecem informações sobre diferentes épocas.

6.2.3. Perspetivas dos alunos

O tema III, «Opinião dos alunos», foi dividido em duas categorias e seis subcategorias com um total de 54 UR, como se pode observar na Tabela 45, cujo objetivo era compreender as representações dos alunos relativamente às estratégias de ensino que se revelam mais facilitadoras da aprendizagem e, por fim ouvir a voz dos alunos relativamente às eventuais mudanças que se poderiam fazer na disciplina, quer no contexto do currículo quer na operacionalização das AE.

Tabela 45

Unidades de registo por categoria e subcategoria: Tema III - opinião dos alunos.

Categoria	Subcategoria	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 SE	f	F (%)
Ações estratégicas de ensino facilitadoras da aprendizagem	Metodologias ativas	0	1	1	1	1	0	2	1	2	9	16 (29,6%)
	Apresentações orais	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3	
	Exposição de matéria	1	1	0	0	1	0	1	0	0	4	

Alterações sugeridas	Abordagem dos domínios das AE	1	2	4	1	0	0	2	0	0	10	19 (35,51)
	Ações estratégicas de ensino	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	
	Estrutura da matriz curricular	0	0	1	0	1	2	0	1	1	6	
Total		3	6	7	2	4	2	5	2	3	54	(100%)

Nota. Elaboração própria – dados extraídos das entrevistas em *Focus group*.

No atinente à categoria “Ações estratégicas de ensino facilitadoras da aprendizagem”, a subcategoria que emerge como mais relevância é “Metodologias ativas” (9UR), entre as quais os alunos apontam:

“...e o trabalho de projeto também porque é importante saber trabalhar com os outros o que nem sempre acontece...” (10.º LH); “Devíamos fazer mais debates, que não fazemos e mais trabalho de projeto e de grupo.” (10.º SE); “trabalho de grupo e projeto, isso é muito interessante, mas há poucos professores que fazem isso, também não percebo porquê.” (11.º CT); “Atividades que me permitam participar e dar a minha opinião” (11.º LH); “Atividades que promovam a interação entre colegas como trabalho de grupo de pares e que ajudem a aprender os conteúdos.” (12.º SE); “...tudo o que permita desenvolver a criatividade do aluno a partir dos textos, acho isso muito importante, sem ter espartilhos.” (12.º LH); “Atividades que me permitam participar nas aulas e dar a minha opinião, porque aprecio essa partilha e acho que podemos aprender mais uns com os outros.” (12.º CT); “...também gosto das aulas em que se partilham pontos de vista”. (12.º SE); “Atividades criativas e que envolvam a comunicação, gosto disso, é pena que se façam poucas...” (12.º LH).

Os alunos apontam como metodologias mais facilitadoras da aprendizagem, o trabalho de projeto, trabalho de grupo, debates e atividades que promovam a interação/ comunicação entre pares, ou seja, pretendem ver-se envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, no qual sejam intervenientes ativos e cuja voz seja considerada. Por isso lamentam que atividades de carácter criativo sejam poucas vezes desenhadas pelos professores. Para Bacich e Moran (2018) a aprendizagem baseada em projeto é um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar no qual os alunos tomam decisões, agem sozinhos e em equipa.

Para Johnson et al (1999 citado por Silva et al., 2018), o trabalho em grupos cooperativos permite que os estudantes se relacionem com seus pares e possam referenciar-se, diferenciar-se opor-se ao outro e, assim, transformar e ser transformado na construção do seu conhecimento. O objetivo é considerar uma perspectiva mais ampla, aprofundando a compreensão por meio das discussões e acentuando a qualidade do raciocínio.

Na subcategoria “Exposição da matéria” (4UR) os alunos referem:

“...gosto muito de dar as obras e ouvir a prof. entusiasma...” (10.º LH), “...acho bom conhecer as obras, gosto, não acho chato como alguns alunos da turma...” (10.º CT); “Se for dar matéria e assim... gosto muito de dar as obras.” (11.º LH); “...apenas ouvir a professora e poder participar para mim é suficiente.” (12.º CT).

Em termos de descrição do trabalho desenvolvido, os alunos do 10.º ano têm a mesma professora e referem que esta desenvolve um trabalho bastante divertido, atrativo, com aulas apelativas. No entanto, um aluno de CT diz que as aulas são maçadoras, especialmente quando se centram nos questionários do manual. A opinião dos alunos do 11.º ano é já bastante diferente, referindo que as aulas são pouco detalhadas e apressadas, para cumprir o programa, existindo aulas que são bastante boas, mas outras francamente más, sendo que, as mais interessantes são aquelas que tratam de temas da atualidade. Já na opinião dos alunos do 12.º ano, os professores podiam ser mais criativos, indo além do manual. O ensino é pouco motivador e é apressado para cumprir programa.

Na subcategoria “Apresentações orais” (3UR), os alunos apontam este tipo de metodologia como bastante positiva à semelhança de outras atividades já anteriormente referidas na subcategoria “Metodologias ativas”.

“...da oralidade, sem dúvida nenhuma...” (10.ºLH); “...gosto de apresentações orais...” (10.ºLH); “Se for de trabalhos... gosto de apresentações orais.” (11.º LH)

Assim, relativamente às estratégias de ensino e aprendizagem mais motivadoras os alunos do 11.º ano referem as atividades de leitura, educação literária, a análise dos textos, os trabalhos de grupo e as apresentações orais; por fim os alunos

do 12.º ano referem atividades de educação literária, a poesia, as apresentações e a análise dos textos. No que respeita às atividades que mais contribuem para a compreensão dos conteúdos da disciplina de português, as respostas dos alunos do 11.º ano incluíram as apresentações orais, a apresentação das obras literárias, as atividades de escrita e leitura e trabalhos de grupo. Os trabalhos de grupo também são apontados como uma metodologia motivadora, juntamente com atividades que potenciem a participação dos alunos, a interação entre pares, a comunicação e que desenvolvam a criatividade. O único constrangimento é a incompreensão dos alunos perante a insuficiência de atividades desta índole.

Na categoria “Alterações sugeridas”, a subcategoria que se evidencia é “Abordagem aos Domínios das AE” (9UR), nesta matéria os alunos referem:

“...retirava alguma coisa da gramática que não faz sentido... orações...(risos). (10.º CT); “A escrita também acho que devia-se treinar mais, os profs. treinam isso pouco.” (10.º SE); “...os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose (pausa) desmotivam (pausa) mas depois de se perceberem até gostei...” (10.º LH); “Acho que se devia mudar a parte da poesia medieval que foi o mais difícil o resto até está a ser bastante interessante. Adorei Gil Vicente e a Farsa *bué* ...” (10.º SE); “...tirar a parte da idade média que foi uma seca e também bastante difícil porque não estávamos habituados a ler textos com aquele vocabulário.” (10.ºSE); “...poesia é que não... Camões é uma seca” (10.º SE); “...até podíamos ler textos mais interessantes e não aqueles textos completamente ultrapassados que estão no manual.” (11.º CT); “Os conteúdos são no geral um pouco antiquados, mas acho que como a própria sociedade., infelizmente, não mudou muito...” (12.º CT); “Mudaria a maneira como é incluída a gramática no programa. Incluí-la-ia no domínio da escrita como suporte a mesma retirando alguns conteúdos menos importantes. Acrescentaria também algumas obras mais modernas e um domínio de debate crítico/político.” (12.º CT).

Os alunos consideram que alguns conteúdos são desnecessários, como é o caso dos conteúdos gramaticais considerando que seria melhor fazer a abordagem desse domínio de uma forma mais ligeira e não tão profunda e complexa. No tocante aos textos da educação literária, dever-se-ia dar obras mais modernas e adequadas à atualidade.

No atinente à matriz curricular (6UR) dos CCH os alunos são perentórios a referir:

“Eu cá mudava os horários devíamos ter menos tempos de aulas e não era só em português era em todas as disciplinas, quase não temos tempo para nada.” (10.º SE); “...temos muita matéria acho que se podia... não sei talvez reduzir um bocado a matéria porque dá-se muita coisa e depois também isso não serve para nada, não ficamos a saber mais. Se calhar devíamos dar menos matéria, mas de uma maneira melhor.” (11.º SE); “...o excesso de matéria este ano é horrível sobrecarrega-nos muito, especialmente porque são todas obras literárias muito extensas e algumas até nem muito interessantes, outra coisa é que às vezes nem percebemos nada porque apenas lemos pedaços das obras...” (11.º LH); “...acho que se deviam mudar os conteúdos dependendo do curso, só assim fazia sentido a disciplina, porque assim é igual para todos, Bem sei que há coisas importantes e que todos devem saber mas podia ser uma coisa mais ... nem sei bem como talvez falada... negociado com os professores (11.º SE); “A quantidade e a extensão dos excertos das obras estudadas e muitas outras coisas a começar com o programa” (12.º SE); “Mudaria a extensão do programa e gostava que aprofundassem melhor algumas obras literárias...” (12.º LH)

Os alunos do 10.º ano referem a carga horária como um constrangimento, no entanto esse fator negativo estende-se às outras disciplinas do currículo, deixando-os com pouco tempo livre. Por seu turno, os alunos do 11.º ano alteravam o modo como as obras são dadas, devendo ser menos, mas de leitura integral. Para os alunos o processo de avaliação também deveria ser alterado, não sendo algo específico da disciplina de português, mas sim de todas as disciplinas do ensino secundário.

Finalmente quanto às “Ações estratégicas de ensino” (3UR) os alunos indicam:

“O trabalho às vezes é muito formatado é como antigamente quando era nos tempos dos meus avós... sei lá às vezes parece tudo ultrapassado (10.ºSE); “...acho que há coisas que poderiam mudar e que se poderiam fazer de uma forma melhor.” (11.º LH); “...às vezes as aulas são um bocado chatas quando são aqueles questionários do manual... de resto até são boas.” (10.º CT)

Os alunos consideram que os professores poderiam ser mais criativos na forma de lecionar os conteúdos da disciplina, indo além do programa pré-definido, porque há muitos textos que permitiriam fazer reflexões atuais e interessantes.

Os alunos consideram que há conteúdos antiquados, o que prova que a sociedade, no seu âmago, pouco se alterou ao longo dos tempos, bem como o trabalho dentro da sala de aula, especialmente quando os professores ficam presos à estrutura /questionários interpretativos do manual.

Quando questionados quais as disciplinas preferidas, os alunos do 10.º ano de LH referem a disciplina de História, preferência que é acompanhada pelo aluno do 11.º ano do mesmo curso. Este acrescenta também gostar muito de Literatura Portuguesa. Já o aluno do 12.º ano refere a disciplina de Geografia e História como disciplinas preferidas. No outro espectro, a Matemática Aplicada às Ciências Sociais aparece como disciplina menos preferida nos alunos de LH do 10.º e do 11.º ano, sendo que este último acrescenta a Educação Física, disciplina também referida como menos preferida do aluno do 12.º ano de LH. Já o aluno do 10.º ano de CT tem como disciplinas preferidas a Biologia e Educação Física. O mesmo aluno refere que a Filosofia é a disciplina menos preferida. Para o aluno do 11.º ano de CT nas disciplinas preferidas também se encontra incluída a Educação Física e a Matemática. A Filosofia, à semelhança com o aluno do 10.º ano de CT constitui a disciplina menos preferida juntamente com o Inglês. Já o aluno do 12.º ano de CT refere a disciplina de Psicologia e Português como preferidas, sendo as menos preferidas a Matemática e a Educação Física.

Para os alunos de SE, o aluno do 10.º ano, a Geografia surge como disciplina preferida, não tendo disciplinas menos preferidas. O aluno do 11.º ano de SE também refere a Geografia como disciplina preferida assim como a Matemática. Por outro lado, a Educação Física aparece como disciplina menos preferida. Para o aluno do 12.º ano as disciplinas preferidas são Matemática e Educação Física, enquanto as que menos gosta são as disciplinas de Geografia e Português.

Quanto à contribuição que a disciplina de Português tem para o desenvolvimento de outras disciplinas, os alunos do 10.º ano indicaram que esta contribui bastante, porque permite falar e escrever melhor, melhorar a comunicação assim como aumentar o conhecimento geral. Já os alunos do 11.º ano indicam a adaptação a diferentes realidades e contextos e ajuda na interpretação dos exercícios. No entanto, esta contribuição vai sempre depender do professor.

Em termos de expectativas, a opinião dos alunos do 10.º ano é que estas correspondem à realidade da disciplina de Português. No caso dos alunos do 11.º ano, as expectativas são iguais à realidade em termos do conteúdo, mas não em termos da forma como as aulas são dadas.

Quanto à importância da disciplina para o futuro, as opiniões dividem-se junto dos alunos do 11.º ano, enquanto o aluno de LH refere que o Português prepara muito, até mais do que outras disciplinas, os outros alunos têm uma opinião oposta, dizem mesmo que a disciplina não prepara para o futuro, colocando importância nas disciplinas específicas do curso que frequentam. Já os alunos do 12.º ano, nomeadamente os de CT e LH são da opinião que o Português é uma disciplina que fornece competências centrais para qualquer curso universitário que se queira seguir.

Capítulo 7.

Discussão dos Resultados

“O foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes e na maneira como eles entendem sua vida (...)”

(Creswell, 2012, p.35)

7. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos no questionário são, na sua maioria, confirmados pelos dados obtidos nas entrevistas; os alunos reconhecem que a disciplina é valiosa no contexto do seu currículo, especialmente para o desenvolvimento de competências essenciais e transversais (inscritas no PASEO) que lhes possibilitem ter proficiência na comunicação oral e escrita, na leitura e interpretação, por forma a acederem a um capital cultural próprio, que a disciplina promove e prepararem-se para os desafios de uma sociedade contemporânea e em constante mudança.

Na leitura que faz da abordagem transversal do PASEO com ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Cristina Sá (2019) aponta como relevante os seguintes princípios que surgem no documento:

- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, através da discussão de grandes temas da atualidade, no âmbito de atividades conducentes ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita;
- Uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação; um tal perspetiva implica dar atenção ao seu estatuto de objeto de ensino e aprendizagem, mas também à sua articulação com outras áreas de conteúdo, construtoras de outros saberes e promotoras desenvolvimento de competências que podem ser postas ao serviço do ensino e aprendizagem da LM; da mesma forma, não descarta as necessidades sociais que um bom domínio da LM poderá satisfazer (pelo menos, parcialmente);
- A promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, desenvolvendo nos alunos competências em comunicação oral e escrita, que lhes deem acesso a informação relativa a novo conhecimento e a

possibilidade de a analisar criticamente para definir uma posição apoiada em argumentos bem fundamentados (pp.19-20).

Também para Costa (2015), o português assume-se “enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento de uma visão crítica, com graus de abrangência variáveis relativamente à mundividência do aluno, especialmente nos planos cultural e da educação para a cidadania” (p. 24).

Os alunos apresentam uma visão da língua fundada numa dinâmica comunicativa, da qual ressalta, a importância da adequação do discurso às diferentes situações comunicativas, atribuindo valor à dimensão linguístico-comunicativa da disciplina. Paralelamente com a oralidade, a escrita também parece ser entendida como um exercício cognitivo, por parte dos alunos que possibilita o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

A importância que os alunos atribuem à oralidade e à escrita emergem como fatores fundamentais para estabelecer a comunicação com os outros e com o mundo, comprovando que tudo na escola acontece através da língua, nas suas formas oral e escrita, as quais estão associadas à competência leitora e, tal como referido por Niza (1993) “Todo o ensino e a aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem factores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual.” (p. 30).

A disciplina adquire, assim, uma dimensão instrumental, entendida como “utensílio” capaz de dotar os alunos de uma formação adequada às suas aspirações académicas, profissionais e sociais, afigurando-se, sobretudo, para os alunos dos CCH, como um meio para ingressar no ensino superior, tal como apontado por Costa (2015), a disciplina pode ser entendida enquanto “espaço de preparação do aluno para a vida ativa, sendo assumido um papel central da língua, numa perspetiva eminentemente pragmática, como elemento potenciador de uma rápida e versátil integração na vida adulta.” (p. 24).

A valorização atribuída às competências instrumentais que a disciplina pode desenvolver (C. Sá, 2018) no âmbito da oralidade da leitura e da escrita possibilita o acesso ao conhecimento e compreensão de outras linguagens.

Os alunos apontam, igualmente, como relevante o facto de a disciplina apresentar uma dimensão estética e cultural inerente ao estudo dos autores e das

obras previstas nas AE no domínio da educação literária, e do qual têm uma percepção bastante positiva.

O estudo dos autores e das obras literárias parece assumir-se como um meio de acesso ao nosso capital cultural, tal como referido anteriormente, confirmando o conceito de cultura defendido por Hall (1994) quando a apresenta como “um (...) modo de vida de um povo (...)” (Hall, 1994, p. 39).

O domínio da educação literária tal como se lê no texto introdutório das AE para o ensino secundário deve:

capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores (MEC, 2018c, p. 3).

Os alunos apreciam esta dimensão estética dos textos, relacionando o trabalho efetuado neste domínio não só com o estudo dos textos literários, mas também com uma dimensão cultural por eles veiculada, ao mesmo tempo que reconhecem o enriquecimento individual e melhoria no domínio de aspetos essenciais dos diversos planos da língua (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo).

No tocante às competências na área do pensamento criativo, inscritas no PASEO, “...requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (p. 21), estas estão associadas a um conjunto de descritores operativos que enunciam e ilustram o desenvolvimento das aprendizagens. Pretende-se, desta feita, que os alunos desenvolvam ideias e projetos criativos contextualizados, recorrendo à imaginação, inventividade, agilidade e flexibilidade, dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação, que, segundo Sá (2019), são consideradas como competências sistémicas associadas à competência-chave “Pensamento criativo”, permitindo aos alunos percecionarem partes como elementos de um todo, combinando conhecimento, compreensão e sensibilidade.

Do tratamento dos resultados, verificamos que os alunos associam o desenvolvimento do pensamento crítico à interpretação da informação para planejar e conduzir pesquisas e aos instrumentos necessários para as realizar.

Segundo Michael Scriven e Richard Paul (2007), um pensador crítico,

raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely; gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards; thinks open mindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems (p. 2).

Neste sentido, ser criativo e crítico segundo Robinson (2016) implica “ability to analyse information and ideas and to form reasoned arguments and judgments” (p. 137), que quando associada às competências comunicativas promovem a aprendizagem.

7.1. Representações sobre os conteúdos da disciplina

Aprofundar o conhecimento da língua, dos autores e da literatura portuguesa, melhorar a expressão oral e escrita, ajudar na leitura, interpretação e compreensão do mundo e ajudar no futuro académico e profissional são quatro aspetos que convergem para reforçar a importância que os alunos atribuem aos conteúdos da disciplina no contexto do currículo dos CCH, revelando a valorização dada não só ao estudo dos autores da literatura portuguesa, mas também ao contributo da disciplina para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da expressão oral e escrita.

No atinente ao estudo dos autores e dos textos de autores portugueses, Amor (1993) refere:

Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio refletido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas (p. 82).

Neste ponto, e a propósito das diferentes funções atribuídas à língua, Costa (2015) sustenta que

a disciplina poderia, quer tomemos como ponto de partida a língua enquanto património comum, quer partamos de um entendimento da literatura como uma expressão particularmente nobre da língua, assumir, na sua fundamentação a componente 'herança cultural'. Por outro lado, podem ainda centrar-se os fundamentos da disciplina na relação entre linguagem e aprendizagem como fator potenciador de um harmonioso e integral desenvolvimento do aluno (p. 33).

No tocante à gramática, a literatura e os estudos que envolvem professores e alunos dos mais diversos ciclos de ensino têm demonstrado que a sua aprendizagem é algo problemática (Ferreira, 2012; Gorgulho & Teixeira, 2016).

Para Rato et al. (2022), este fator pode ser explicado através de vários aspetos:

(i) as mudanças dos programas oficiais de português, ao longo dos anos; (ii) as constantes alterações da terminologia gramatical; (iii) as práticas e as conceções que os professores de Português apresentam sobre a componente da língua em estudo; e (iv) as conceções e os resultados escolares nada animadores que os alunos apresentam em exercícios de explicitação gramatical (p.88).

Para Pereira (2010) e Ferreira (2012), as estratégias usadas pelos professores são, na esmagadora maioria das vezes, de natureza dedutiva/transmissiva do saber: o professor começa por expor as regras gramaticais que depois são mobilizadas em

exercícios de treino, não havendo, todavia, lugar à reflexão nem à descoberta de conhecimento linguístico, embora as AE refiram que “No domínio gramatical, no final deste nível de ensino, os alunos deverão revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória” (MEC,2018c,p. 3). Os autores acrescentam que, entre outros pressupostos, a aula de português estará orientada para o desenvolvimento da “competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua” (MEC,2018c, p. 4).

Apesar de tudo, a desmotivação, desinteresse e dificuldade expressa pelos alunos, na aprendizagem deste domínio talvez possa ser explicada, em parte, segundo Sim-Sim e Rodrigues (2006) e Lopes et al. (2014) pelo facto de os professores não considerarem a gramática como uma competência nuclear, privilegiando, na maioria das vezes, as competências da leitura e da escrita.

A literatura tem evidenciado que os professores nas suas ações estratégicas de ensino, nem sempre promovem a articulação entre a gramática e os restantes domínios, por conseguinte, os exercícios surgem, em sala de aula, descontextualizados e sem estarem claramente associados ao desenvolvimento de competências da língua materna. Este fator é igualmente destacado pelos alunos entrevistados, que corroboram as suas dificuldades no estudo deste domínio, relacionando as dificuldades na aprendizagem com as estratégias de ensino mobilizadas em sala de aula. Neste ponto, os alunos referem especificamente a memorização como uma estratégia de aprendizagem na qual não reconhecem qualquer valor prático.

7.2. Representações das capacidades desenvolvidas em cada um dos domínios e ações estratégicas de ensino e aprendizagem

Representações das capacidades desenvolvidas em cada um dos domínios da disciplina

Em contexto escolar, a leitura é um dos principais domínios para a aquisição de conhecimentos nas diferentes disciplinas, sendo que muitas das dificuldades com

que os estudantes se confrontam radicam, principalmente, na dificuldade em mobilizar estratégias de leitura adequadas e não na falta de aptidão para aprender (Araújo, 2005; Fang & Schelppegrell, 2010).

Reconhecendo a leitura como veículo de transmissão e de consolidação de saberes, Dionísio (2000) aponta que o sucesso escolar lhe está associado já que “Aprende-se as Ciências, a História, a Matemática e as Línguas Estrangeiras, lendo.” (p. 48), remetendo para a transversalidade deste domínio, que é igualmente corroborado por Amor (1993) ao mencionar que “Como prática transversal [...] ocupa [...] parte considerável do tempo letivo global, sendo desejável que algumas capacidades, como as respeitantes ao exercício da leitura funcional, sejam promovidas nas restantes áreas disciplinares” (p. 105).

Extravasando o espaço escolar, a competência leitora, associada à leitura, é uma ferramenta indispensável para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual, por isso tal como referido no relatório PISA, não basta ter apenas uma boa capacidade de leitura, esta aliás é pré-requisito para o sucesso em qualquer matéria escolar, mas é preciso ter uma boa capacidade de literacia para o sucesso na educação terciária, trabalho e na vida quotidiana (OCDE, 2016).

A educação literária é um dos domínios em que os alunos revelam maior dificuldade, associada aos aspetos de conteúdo correlacionados com autores, modos literários e complexidade de processos cognitivos mobilizados.

Quando abordamos as representações dos alunos sobre os conteúdos de educação literária no ensino secundário, este parece ser o domínio em que os alunos sentem menos capacidades em realizar as tarefas elencadas, o que é confirmado pela análise apresentada no último Relatório Nacional dos Exames Finais Nacionais do Ensino secundário 2010-2016, já mencionado anteriormente, onde se lê:

Neste domínio, os itens em que os examinandos revelam maiores dificuldades são itens que obrigam a uma leitura mais exigente, nomeadamente à realização de inferências, à explicitação de valores expressivos e simbólicos ou ao estabelecimento de relações com um certo grau de complexidade entre diferentes elementos textuais. Mesmo quando revelam conhecimentos relativos aos conteúdos declarativos (como, por exemplo, temáticas, aspetos

formais e valores simbólicos), as respostas evidenciam que os examinandos têm dificuldade em mobilizar esses conhecimentos na efetiva interpretação dos excertos em presença, bem como na explicitação de juízos críticos, o que indicia que muitas das capacidades previstas no programa não ficam consolidadas (IAVE,2017,p. 10).

Contudo, é um dos domínios referenciado como interessante e fundamental para a construção individual do “eu, promovendo a reflexão e o pensamento crítico, refletindo uma relação afetiva com a maioria dos leitores dos textos. Neste ponto, é interessante destacar o ponto de vista de Michele Petit (2019) sobre a leitura literária. Esta autora refere que a literatura ajuda a compreender o que vivemos e a imaginar e criar outros mundos, embora não tenha um efeito prático na vida, ela é arte, serve para nos humanizar, escapa ao nosso controle e por isso é subversiva, despertando sentimentos diferentes no leitor. A leitura do texto literário conduz o leitor numa viagem imaginando o que os outros antes de nós viveram e criaram, levando-os a emocionar com a beleza, de experimentar sensações novas e atribuir sentidos à nossa existência, contribuindo, assim, para que cada um dos leitores possa, por si, construir a sua própria narrativa.

Em contexto escolar, e a este propósito é pertinente citar o *Relatório PNL -2022 - Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário Contributos para o Estudo da Educação Literária*:

a entrada dos livros e das obras literárias nos programas da disciplina de Português, sobretudo o estudo e a leitura orientada em sala de aula dessas obras, fez com que os alunos associassem essas obras à escola e a um trabalho que as dissecava em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros exercícios afins, e à avaliação desse trabalho, havendo pouco lugar para uma leitura fruitiva, que deixasse espaço à voz dos alunos e que permitisse os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente (PNL,2022, p. 10).

A escola deve criar motivação intrínseca pela leitura literária, contudo para que isso aconteça é preciso repensar a atual organização curricular:

Não se leem os livros dos programas, mas os resumos deles, reduzidos a diagramas que permitem (ou dizem permitir) ao desprotegido estudante julgar que conhece o que não pode conhecer, porque a literatura e o mundo das palavras tornar-se-ão grotescas caricaturas infantilizadas se não forem servidas tal como são, como existem e tal como foram criados, para ser lidos e apreendidos como componentes essenciais da vida que deve ser vivida. Regressemos, pois, aos textos! É preciso ler mais e melhor! (Vilar citado por Oliveira Martins, 2007).

Impõe-se como fundamental respeitar a individualidade de cada leitor e dar-lhe liberdade de escolha, oferecendo-lhe um amplo leque de livros de qualidade que sejam significativos, tal como é apontado no Tema II das entrevistas “Representação dos domínios no contexto das Aprendizagens Essenciais”, neste ponto alguns alunos do 12.º ano consideram que os conteúdos são desatualizados, sendo que se poderia ser profícuo introduzir obras mais recentes contribuindo isso para a aprendizagem e perspetiva crítica do mundo atual.

Na escola, a escrita, à semelhança da leitura, assume uma dimensão transversal, porque se constitui como “meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento, mas também da capacidade de o exprimir por escrito” (C. Carvalho & Sousa, 2011, p. 225).

7.3. Representações das ações estratégicas de ensino e aprendizagem

As metodologias, tais como o trabalho de projeto, o trabalho de grupo ou em pares promovem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de capacidades competências cognitivas, sociais e emocionais, e, simultaneamente promovem a construção de conhecimento significativo. Com base nesta ideia, Freire (1996) refere-se à educação como um processo que se realiza na interação entre sujeitos por meio das suas palavras, ações e reflexões.

Assim, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações, atualmente os alunos são globais, vivem conectados, imersos numa quantidade significativa de informações que muda continuamente, e que molda a forma como estes estão no mundo. Esse dinamismo traz à tona a discussão acerca do papel do estudante no processo de ensino e de aprendizagem, enfatizando a centralidade da sua voz ao nível dos conteúdos que lhe são apresentados.

Neste atual cenário da humanidade, denominado segundo Bauman (2009) de líquido, cria-se oportunidade aos professores para refletirem sobre o planeamento e a organização de situações de aprendizagem focadas nos estudantes. Com efeito, essa mudança não é simples de acontecer, pois cada um no seu percurso formativo, age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem, portanto faz-se necessário trazê-las à reflexão como possibilidade de ressignificação da prática docente. Ensinar é fazer coisas junto com o outro com um propósito específico e por isso é fundamental que os professores

letting students explore and finding things out for themselves, or even for them to encounter obstacles and experience frustration. But even in those situations – if they are to count as instances of teaching – teachers should have good reasons for what they do and don't do. They need, in other words, to proceed with a sense of purpose (Biesta, 2023, p. 260).

Desta forma, parece ser crucial que os professores encontrem novos caminhos para estimular a inovação e a criatividade, auscultando sempre a voz dos alunos, valorizando as suas opiniões, encorajando-os e construindo ambientes favoráveis à aprendizagem, que segundo afirmado por Biesta (2023) só pode ser verdadeiramente perfeccionado *a posteriori*, porque a aprendizagem não é apenas um instrumento para a aquisição de informações, mas envolve o desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitam a construção de um código de conduta e de uma maneira ética e responsável de agir.

A participação na aula é entendida como elemento muito importante e importante para a maioria dos alunos, o que demonstra o grau de importância que

estes atribuem ao seu envolvimento nas atividades/tarefas desenvolvidas em contexto de sala de aula, vocalizando as suas opiniões e conhecimentos como uma mais-valia para a transformação da informação em conhecimento. Neste sentido, o envolvimento significativo dos alunos implica que os diferentes atores do sistema educativo devem considerar fundamental o *input* que os alunos, através das suas opiniões, podem fornecer para a melhoria da escola.

Nesta linha, Fletcher (2005) propõe um modelo de aprendizagem ("Meaningful Student Involvement"), centrado na voz dos alunos, mostrando que o envolvimento destes deve ser ativo, autêntico e significativo. Neste modelo, deve-se criar oportunidades para os alunos construírem parcerias com os adultos, na construção do currículo, na gestão da sala de aula e melhoria formal da escola, produzindo ambientes favoráveis à aprendizagem, que se complementam com a forma como o professor vê a escola. Esta nova visão de escola traduziu uma mudança na perspetiva do modelo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos não são, nem podem ser, recetores passivos de escolas orientadas por adultos, mas a escola deve ser capaz de posicionar cada jovem num ambiente de aprendizagem ativo, no qual se reforça o desenvolvimento do pensamento crítico para a resolução de problemas, promovendo uma cidadania ativa.

Tal como Fletcher, também SooHoo (1993) refere a importância de ouvir os alunos, enfatizando a necessidade de um trabalho conjunto entre professores e alunos, salientando que, muitas vezes, os professores apenas ouvem quem está de fora, esquecendo-se de ouvir os seus alunos. Neste sentido, "Ser escutado" é o fundamento de uma escola democrática que procura a justiça, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre professores e alunos (Amado, 2007).

Também na perspetiva de Sá (2019), a oralidade quer em termos de compreensão, quer em termos de expressão/produção tem as suas particularidades para a eficiência comunicativa, admitindo diferentes tipos/géneros textuais. Por isso, a abordagem deste domínio em articulação com a educação literária e a gramática deve favorecer o desenvolvimento de competências na comunicação oral e escrita, tal como preconizado no PASEO:

- A abordagem de situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere;

- A organização do ensino comportando a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados e a promoção intencional de atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes, na sala de aula ou fora dela;
- A utilização crítica de fontes de informação diversas, incluindo as TIC;
- A organização da aprendizagem implicando a realização de atividades colaborativas, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio;
- A realização de projetos intra ou extraescolares;
- A promoção sistemática e intencional de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (dentro e fora da sala de aula) (MEC,2017, p. 31).

Capítulo 8.

Conclusões Finais

“É uma disciplina que não importa o curso que queira seguir, vai sempre ser precisa (...) seja em que sitio for.”

(Entrevista -12.º ano)

8. Conclusões finais

Chegados ao final deste trabalho, é o momento de retomar o ponto de partida e refletir sobre os objetivos definidos, os procedimentos efetuados e fazer uma síntese das conclusões que fomos extraindo no decurso desta investigação.

O ensino secundário é, no atual contexto educativo, uma etapa fundamental na vida dos nossos jovens, uma vez que enfrentam à saída do ensino básico, o desafio de escolherem uma oferta formativa que os orientará mais para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, daí que um dos princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário previstos do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho seja, entre outros, a:

- g) Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos;
- n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional; (...) (DL n.º 55/2018, pp. 2930-2931).

Impunha-se, assim, a reflexão sobre como no ensino secundário, particularmente na oferta formativa mais vocacionada para o prosseguimento de estudos, a disciplina de português responde às exigências impostas aos alunos do século XXI, já que as mais recentes políticas educativas, procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas (Roldão et al., 2017). Para além disso, as recentes mudanças dos normativos, em matéria educativa, tal como apontadas no capítulo I deste trabalho, sugerem a transformação do “velho” paradigma do sistema de educação de massas em algo inovador que se centra, preferencialmente, na “(...) diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da

comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) contudo, na realidade, assiste-se, a uma contradição entre a importância que a legislação confere ao papel do aluno e a relevância que lhe é dada na vida quotidiana das escolas.

Atendendo a que existem muitos estudos centrados nas representações dos professores, consideramos que o desafio, deste estudo, consistiu na auscultação dos alunos sobre a escola e sobre o que ela e nela se exige, já que uma escola verdadeiramente inclusiva é a que deve atender aos desafios educacionais do momento, implicando isso, também, repensar a educação sendo capaz de “(...) congrega representantes de diversas partes interessadas, com perspectivas múltiplas, para, assim, partilhar resultados de pesquisa e articular princípios normativos na orientação de políticas” (UNESCO, 2016, p. 11).

De acordo com a questão de partida: Qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português e das aprendizagens efetuadas, atendendo às suas necessidades e expectativas? foi possível percorrer um caminho que possibilitou a concretização de uma investigação empírica, na qual se afigurava importante estudar as representações dos alunos para saber como constroem o seu conhecimento e desenvolvem as suas competências tendo por base a sua participação (mais ou menos ativa) no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário.

Apesar das representações não serem elementos diretamente observáveis na nossa relação com o mundo, somos constantemente convocados a fazer avaliações e tomar decisões que regulam as nossas atitudes. No contexto escolar tais ações interferem, inevitavelmente, no pensamento e na prática diária de cada um dos agentes educativos assim como no processo de ensino e aprendizagem, tal como apontado por Madeira (2005) “No campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino / aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno” (p. 19).

Desta feita, para compreender os fatores que podem interferir na representação que os alunos têm da disciplina de português no ensino secundário foram formuladas três hipóteses de estudo, às quais tentamos responder ao longo da

nossa investigação. No que concerne à primeira hipótese: Quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário, notamos que os alunos reconhecem a importância da disciplina para o desenvolvimento de competências instrumentais que lhes possibilitem aumentar a sua proficiência ao nível da comunicação oral e escrita, da leitura e da interpretação, pois se o domínio da língua for limitado, terão dificuldade em transmitir ao outro o que pensam ou defendem.

Este espaço disciplinar é percecionado como um meio de “preparação do aluno para a vida ativa, sendo assumido um papel central da língua, numa perspetiva eminentemente pragmática, como elemento potenciador de uma rápida e versátil integração na vida adulta” (Costa, 2015, p. 24), capacitando o desenvolvimento de competências transversais que para os alunos são fundamentais para a aquisição e transmissão do conhecimento.

Numa outra dimensão, a disciplina é capaz de promover uma determinada visão cultural e compreensão crítica do mundo através do estudo dos autores e textos estudados no “corpus” de autores pertencentes ao domínio da educação literária. Daqui decorre que o desenvolvimento do pensamento crítico seja um dos aspetos que os alunos mais valorizam, associando-o à interpretação da informação, ao planeamento e condução de pesquisas, o que pressupõe, de imediato, a consciência que os alunos têm da relevância da análise e da avaliação crítica num mundo repleto de múltiplas informações e em constante mudança no qual é fundamental ser-se capaz de adotar uma posição e defendê-la, perante opiniões divergentes.

O pensamento crítico e criativo enquanto área de competência do PASEO, emerge associado às dinâmicas de trabalho que se podem desenvolver em contexto educativo. Os alunos priorizam uma aprendizagem que envolva o trabalho de projeto e o trabalho de grupo. Depreende-se, assim, a acurada perceção sobre a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento e aprimoramento de atividades de natureza reflexiva, que conduzem ao exercício de uma cidadania mais interventiva e crítica. É igualmente notório como as práticas dos professores ao nível da conceção, implementação e avaliação podem influenciar a perceção que os alunos constroem do trabalho realizado no contexto da disciplina e conseqüentemente do relevo que esta pode assumir quer no contexto do currículo do curso que os alunos frequentam quer no futuro pessoal e profissional destes.

Sabendo que no tocante à operacionalização das AE, estas se apresentam

estruturadas em quatro itens distintos: 1. Organizador [Domínio] 2. Conhecimentos, Capacidades e Atitudes; 3. Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos e 4. Descritores do Perfil dos Alunos, e que seguem uma lógica de progressão e complexificação ao longo do percurso escolar, o nosso estudo pretendia compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina.

A auscultação realizada aos alunos dos CCH apontou aspetos que poderiam ser melhorados e ressaltou alguns pontos fracos do trabalho realizado na disciplina, particularmente, em cada um dos Domínios, pese embora os alunos demonstrem uma visão bastante clara do trabalho desenvolvido na disciplina, é também perceptível o sentimento de insatisfação, devido ao facto das suas vozes e opiniões não serem verdadeiramente levadas em conta nos processos de planificação, organização curricular e definição de estratégias de ensino, conduzindo isso a alguma desmotivação e falta de envolvimento no processo de aprendizagem.

Desta feita, os alunos valorizam o trabalho desenvolvido na maioria dos Domínios, relevando o da Leitura, da Escrita e da Oralidade para o desenvolvimento de competências instrumentais, uma vez que esses domínios desenvolvem a capacidade de mobilizar outras linguagens, o que para os alunos dos CCH se reveste de particular importância, pois ser proficiente na oralidade e na escrita permite transmitir ao outro o que se pensa e aumenta a capacidade de defender, de forma sustentada, diferentes pontos de vista, estando isso alinhado com o que os alunos entendem ser as exigências e as expectativas a nível académico, profissional e social.

O Domínio da educação literária fornece acesso a um capital cultural exclusivo, por via do estudo de obras e autores da literatura portuguesa do qual, os alunos, têm uma perceção bastante positiva, mas, ainda assim, não isenta de críticas, no que toca ao cânone estabelecido nas atuais AE.

As obras literárias e os autores que constituem o *corpus* literário das AE do ensino secundário, são, uma forma genérica, considerados como representativos de uma refinada manifestação da língua e de uma visão cultural e crítica do mundo, mas percecionados como “desatualizados” e pouco interessantes. Os alunos não descuram a importância da leitura do texto literário, contudo entendem que seria mais estimulante a leitura e análise de outros textos e autores cronologicamente mais próximos de si, como tal coloca-se assim em causa a escolha dos autores e textos

das atuais AE.

De notar que o género textual que reúne menos consenso e que se apresenta como mais difícil para os alunos é o texto poético, particularizando, de forma significativa, a poesia trovadoresca, lecionada no 10.º ano, deixando antever que as dificuldades na leitura, compreensão e análise destes textos estão intrinsecamente relacionadas com o afastamento temporal do universo poético medieval e a mundividência dos alunos do século XXI.

A abordagem das obras literárias de outros géneros literários, no espaço da disciplina, também se afasta das expectativas e interesses dos alunos emergindo como fator gerador de desmotivação e desinteresse pela disciplina. Os alunos apontam também como elemento negativo o desajuste/ desadequação entre alguns temas e conteúdos das AE e a natureza do curso dos CCH em que se encontram matriculados, constituindo-se esse desfasamento como um constrangimento para o interesse e sucesso na disciplina. Acrescem a estes fatores outros elementos tais como a abordagem descontextualizada dos conteúdos, especialmente no Domínio da Gramática e a incapacidade de os alunos conseguirem perspetivar uma aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

Paradoxalmente, o Domínio da educação literária é um dos mais valorizados e apreciado, mas também percecionado como mais difícil, no qual os alunos investem mais tempo e estudo, devido ao grau de dificuldade dos conteúdos correlacionado com autores, textos literários e complexidade dos processos cognitivos mobilizados.

Por fim, no Domínio da Gramática destacam-se as dificuldades sentidas, por parte dos alunos quer no estudo quer na aprendizagem dos conteúdos gramaticais, correlacionadas com as ações estratégicas que os professores mobilizam em contexto de sala de aula (memorização e exercícios de treino). Apesar de nas AE a gramática ser vista como uma ferramenta para a construção de sentidos e de expressão eficaz, os alunos não entendem como as regras gramaticais podem ter uma aplicação prática na melhoria das suas competências ao nível do seu desempenho em outros Domínios, nomeadamente o da escrita, por essa razão são apontadas dificuldades ao nível da mobilização de conhecimentos ao nível da utilização dos mecanismos de coerência e coesão textual.

Reconhecida a necessidade de alinhamento entre o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o PASEO, a ENEC e as AE na disciplina de português foram importante perceber quais as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO mais valorizadas pelos alunos e como essas estratégias interferem nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina.

Os alunos apontam algumas estratégias de ensino como comprometedoras da(s) aprendizagem(s), especialmente no que se refere ao Domínio da Gramática quando apontam especificamente a memorização como estratégia desmotivadora da aprendizagem. Paralelamente, a descontextualização dos conteúdos, o excesso de matéria, o aprofundamento excessivo das obras literárias estipuladas nas AE e os critérios de avaliação rigorosos e exigentes são também mencionados como fatores comprometedores de aprendizagens significativas.

Por seu turno, a participação oral e nas atividades desenvolvidas em sala de aula é percecionada como um elemento bastante significativo, pois se por um lado permite a transformação da informação em conhecimento, através da melhoria do conhecimento da língua (expressão oral e escrita), dos autores e da literatura portuguesa, que contribuem para uma melhor interpretação e compreensão do mundo, por outro cria oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico para a resolução de problemas através de um envolvimento efetivo no espaço de diálogo dentro da sala de aula que se promove quer com os pares quer com o professor. Também o método expositivo é percecionado como veículo de transmissão de informação, no entanto deve ser acompanhado por ações estratégias dinâmicas que promovam o envolvimento dos alunos e através de dinâmicas inovadoras de aprendizagem, enfatizando a centralidade da voz dos estudantes ao nível dos conteúdos que lhe são apresentados.

Neste sentido, reforça-se a importância do papel do professor, tanto na escolha das ações estratégicas de ensino incluídas no planeamento como na clarificação da sua intencionalidade educativa que aliado ao entusiasmo que este coloca na sua prática quotidiana funcionam como elementos determinantes para captar o interesse e estimular os alunos no processo de aprendizagem da diferentes Domínios da disciplina.

Apesar da aprendizagem ser um processo que ocorre em contextos muito diversificados, o foco do processo de ensino e aprendizagem deverá, sempre, centrar-se na exploração do potencial único de cada aluno, no respeito das singularidades e diferenças pessoais e grupais, na capacitação dos alunos, no seu desenvolvimento físico e mental e na relação destes consigo, com os outros e com o mundo em que vivem. Tal com apontado por (J. Johnson, 1991), garantir que os alunos têm a oportunidade de expressar a sua opinião, mostrando maturidade de agir e pensar criticamente sobre o seu próprio processo de aprendizagem, sobre as práticas dos professores e os métodos que facilitam a sua aprendizagem é fundamental para o sucesso educativo, pois isso implica que a escuta dos alunos e os seus contributos podem influenciar o resultado final, criando um maior grau de envolvimento dos sujeitos na complexidade do processo.

Por estes motivos, face à atual diversidade social e cultural existente nas escolas, ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as AE da disciplina de português e a sua aprendizagem é, não só o princípio para promover os direitos dos jovens, como membros da comunidade escolar, aceitando-os como capazes de pensar sobre as disciplinas do currículo, sobre a escola, mas também permitir que se envolvam ativamente na mudança educacional e no, eventual, desenho de novas políticas curriculares.

Promover essa prática de escuta ativa nas escolas fortalece a cidadania, pois permite incluir os alunos nos processos de decisão, promovendo a ideia de que suas vozes são importantes para o exercício da cidadania numa sociedade democrática, na qual os alunos aprendem a desenvolver capacidades críticas, sentindo-se livres para expressar suas opiniões de maneira construtiva, escutar diferentes pontos de vista, participar em debates e tomar decisões coletivas.

Acresce que as escolas têm a possibilidade de promover pelo PAFC e flexibilização curricular uma mudança que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos, fazendo-os sentir mais envolvidos no processo de aprendizagem, aumentando a sua motivação e o comprometimento e consequentemente a melhoria da qualidade educativa. Não esquecendo que os contributos dos alunos podem oferecer *insights* valiosos para a melhoria contínua do currículo e das estratégias de ensino, garantindo

que estas sejam mais relevantes e eficazes, tal como apontado por Amado (2007), “Ser escutado” é o fundamento de uma escola democrática que procura a justiça, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre professores e alunos.

Promovendo esse processo de envolvimento eficaz na vida escolar, os alunos estão mais bem preparados para participarem ativamente da vida política e social como adultos, entendendo a importância de sua participação na sociedade. Portanto, ouvir os alunos é essencial não apenas para promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz, mas é também uma forma de os preparar para seu futuro como cidadãos ativos e conscientes, contudo a realidade mostra que as experiências de participação existentes são fortemente condicionadas pela organização do currículo dos tempos letivos e necessidade de desenvolvimento de competências que nem sempre permitem que os professores estejam verdadeiramente disponíveis para valorizar a participação dos alunos no seu percurso de aprendizagem ou até para integrarem a sua voz em matéria curricular. Os alunos percebem a escola como um local em que nem sempre podem fazer ouvir a sua voz, porque submetidos às agendas pré-estabelecidas ou aos conteúdos que se apresentam afastados dos seus atuais interesses, sendo um fator promotor de desinteresse porque não se valoriza a “pessoa” existente no aluno Alves (1999, 2010, 2017).

Conscientes da importância desta problemática, o Relatório do CNE “A voz das crianças e dos jovens na educação” emitiu uma recomendação no sentido de atribuir centralidade à voz do aluno nas políticas educativas, na prática pedagógica e nos espaços de representatividade, apontando as “...dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (CNE, 2021, p. 75). Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria para que a participação do aluno obtenha reconhecimento efetivo e se aumente o nível de participação, tal como defendido por Hart (1992), porque quanto mais forte for o grau de envolvimento/ colaboração, melhor será o bem-estar de estudantes e adultos em ambiente escolar.

Limitações do estudo

Promovemos com este estudo de caso uma reflexão sobre as representações

dos alunos na disciplina de português no ensino secundário, sabendo que este ciclo de ensino apresenta as suas idiossincrasias resultantes de várias mudanças curriculares, mas também de múltiplas pressões que se colocam ao sistema educativo e que perpassam, inevitavelmente, para dentro da escola, da sala de aula e afetam o dia a dia dos nossos alunos.

Atendendo à atual complexidade da realidade escolar e do sistema educativo, é essencial perspetivar, em diferentes ângulos, os desafios que, hoje, se colocam às escolas, ao ensino e, especialmente, aos alunos do ensino secundário. Neste sentido este estudo pode abrir possibilidades a estudos futuros com alunos do ensino secundário, que permitam, de uma forma mais alargada, perceber como estes podem ser chamados a participar mais ativamente no processo de construção da sua aprendizagem, aprofundando o princípio da democracia, tendo em vista a preparação dos jovens para o seu papel na sociedade e ao mesmo tempo fomentar uma escola verdadeiramente inclusiva que ofereça mais oportunidades de envolvimento para os estudantes.

Um estudo com um maior número de participantes ajudaria a compreender melhor como os alunos podem ajudar a definir uma agenda prática que tenha como finalidade melhorar a escola e a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas: Actas do III Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar* (pp. 31-37). Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Almeida, G. C. (2015). Psicologia & Educação: *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso escolar*. Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação .
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios Edições.
- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2008). Estilos de aprendizagem, presente y futuro. *Revista estilos de Aprendizaje 1* .
- Alves, J. M. (1999). *Crises e dilemas do ensino secundário - em busca de um novo paradigma*. Edições ASA.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para descobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, 1*, 67-74.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gram%C3%A1tica%20escolar%20em%20a%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Ciências da Educação, 8*, 117-142.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Texto editora .

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Antunes, F. (2019). A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Metamorfoses? Observações em torno de Políticas Educativas em Portugal. *Roteiro*, 44(3), 1-24.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20813>
- Araújo, L. (2005). the development of thinking in literature education. In O. Sousa (Ed.), *Da investigação às práticas: Estudo de natureza educacional* (pp.75-85). Escola Superior de Educação.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo(Ed.), *Formar Leitores Das teorias às práticas* (pp. 9-18).
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Diário da República: I Série, n.º 237, 3067–3081.
https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418?_ts=1664496000034
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Diário da República: I Série, n.º 237, 3067–3081.
https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418?_ts=1664496000034
- Assembleia da República. (2009). *Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto: Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 166. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275-45294475>
- Assembleia da República. (2019). *Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro*. Diário da República: I Série, n.º 176, 1–35.
<https://files.dre.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>
- Atweh, B., & Bland, D. (2004). Problematics in young people as researchers: Visions and voices. In C. Bailey, D. Cabrera, & L. Buys (Eds.), *Proceedings Social Change in the 21st Century*. QLD.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Fórum Linguístico, Florianópolis*, 8(1), 23-39.
<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n1p23>

- Azoulay, A. (2018). *Message de la Directrice générale de l'UNESCO Audrey Azoulay, à l'occasion la Journée internationale de la langue maternelle*. Unesco.
- Bacich, J., & Moran, L. (Eds.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e formação de leitores. In Â. Balça, & F. Azevedo (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-13). Pactor.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37) 131-153. <https://doi.org/10.5965/1984723818372017131>
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-vista*, 24(1), 201-220. <http://dx.doi.org/10.14393ER-v24n1a2017-8>
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (Reimpressão da Edição revista e actualizada de 2009). Edições 70.
- Barroso, J. (1999). Organização e gestão das escolas secundárias. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 117-156). CNE.
- Batalha, J., & Costa, A. (2020). Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (7), 37-54. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a3>
- Bauman, Z. (2009). Os desafios da educação: Aprender a caminhar sobre areias movediças. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137).
- Bell, J. (2008a). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (4.^a ed.). Gradiva.
- Bell, J. (2008b). *Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais* (4.^a ed.). Bookman.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vols. 1-2). Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2023). Outline of a Theory of Teaching: What. Em A.K. Praetorius, C. Charalambos Y. , & (Eds), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (pp. 253-280). Springer.

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & C. Lopes, *Escola, Currículo e formação de identidades* (pp. 13-50). Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1999). As encruzilhadas do ensino secundário: breves apontamentos para uma reflexão. In J. Azevedo, *O ensino secundário em Portugal* (pp. 251-259). CNE.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão da leitura. *Interacções*, (19), 109-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.473>
- Carvalho, L. (2011). *O Ensino do Português. Como tudo começou*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/10316.2/2722>
- Castro, R. V. (1988). O Português no currículo: Uma abordagem diacrónica. In R. V. Castro, & M. L. Dionísio, *Entre linhas paralelas: Estados sobre o Português nas escolas* (pp. 9-38). Novus Editora.
- Castro, R. (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Livros Horizonte.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Universidade do Minho: CEEP.
- Castro, R. V. (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In M. Dionísio, & R. Castro, *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 31-79). Almedina.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários* (3.^a ed.). McGraw-Hill do Brasil.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (março de 2017). *Perfil do Aluno: Competências para o século XXI* [Relatório técnico].

- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2018). *Parecer n.º11 - Parecer sobre currículo dos ensinos básico e secundário*, 102, 15200-15204. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_11_2018.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (março de 2021). *A voz das crianças e dos jovens na educação* [Relatório técnico]. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_tecnico_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_na_educacao.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2021a). Recomendação n.º 2/2021. *Recomendação n.º2 - A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*, 135, 75-84. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_11_2018.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- ComParte & Educação. (2017). *Prós da Educação Inspiram: Recomendações para uma escola a funcionar no seu melhor*. https://www.comparte.pt/_files/ugd/0069aa_1a3a69c1d87a4575b3e40f6a7fef65fc.pdf
- ComParte & Educação. (2019). *Será que isto é para mim? O que leva os jovens a participar*. https://www.comparte.pt/_files/ugd/0069aa_3a13f75bc78545bd83b0fc218198edd5.pdf
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher* 31(4), 3-14.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (pafc): estudo avaliativo da experiência pedagógica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2021). *Conhecimentos vs. Competências- Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz.
- Costa, P. (2006). *A Literatura na Escola: Estatuto, Funções e Formas de Legitimação*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11161>
- Costa, P. (2013). Literatura, cânone, clássicos. In A. Balça, & M. Pires (Eds.), *Literatura Infantil e Juvenil: Formação de leitores* (pp. 31-50). Santillana Editores.

- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, set - dez, 17-33.
- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (pp. 9-41). Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasil: UNESCO.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. ARTMED.
- Direção Geral de Educação (2021). *Roteiro Eixo 1 – Ensinar e Aprender*, Voz dos alunos, Medida para promover o exercício da cidadania plena, ativa e criativa em diferentes contextos de aprendizagem. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-11/1.3.10.-roteiro_voz-dos-alunos.pdf
- Direção Geral de Educação(2012). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2.^a ed.). Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES) (2023). *Perfil do Aluno 2021/2022*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657047fd602a6e14599d38a4>
- Dilshad, R., & Latif, M. (2013). Focus group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33(1),191-198.
- Diogo, F., & Teixeira, I. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações*. *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfaes 2019-2021*. <http://cfaemarcocanavezes-cinfaes.net/>
- Dionísio, M. D. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - Leituras do manual de Português*. Edições Almedina.

- Dromundo, R. A. (2006). Enfoques teóricos, lengua, literatura y docente. *Decires*, 9(9), 131-146.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2006.9.9.160>
- Duarte, I. M., Figueiredo, O., & Veloso, J. (Eds.). (2009). *A Linguagem a o vivo: Textos de Maria Graça L. Castro Pinto*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) . *CIES e-Working Papers n.º 60/2009*. CIES-ISCTE.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. (M. C. Wittrock, Ed.). MacMillan.
- Expresso. (2022, 20 de julho). Vamos falar da avaliação dos alunos? Há vantagens em manter os exames nacionais? [Episódio de podcast]. Zona de Impacto.
<https://expresso.pt/podcasts/zona-de-impacto>
- Fang, F., & Schelppegrell, M. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(7), 587-597.
- Faria, I. (1983). Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras* (4-6).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): Um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação: Temas e Problemas*, 2, 129-158.
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção - Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção - Geral da Educação do Ministério da Educação.
https://www.researchgate.net/publication/339955916_Para_uma_Fundamentacao_e_Melhoria_das_Praticas_de_Avaliacao_Pedagogica
- Fernandes, D. (2021). *Critérios de avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*

- (MAIA). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção- Geral da Educação do Ministério da Educação.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/Folha%204_Crite%CC%81rios_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_1.pdf
- Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da Gramática: Um estudo exploratório no 2.º Ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2321>
- Ferreira, V. (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva, & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Edições Afrontamento.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement. Guide to Students as Partners in School Change*. HumanLinks Foundation.
[researchgate.net/publication/274707207_Meaningful_Student_Involvement_Guide_to_Students_as_Partners_in_School_Change/link/5601688f08aec948c4fab59a/download](https://www.researchgate.net/publication/274707207_Meaningful_Student_Involvement_Guide_to_Students_as_Partners_in_School_Change/link/5601688f08aec948c4fab59a/download)
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. ARTMED.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Pedagogia inclusiva em ação: fazendo certo para cada criança. *Jornal Internacional de Educação inclusiva*, 22(8), 870-884.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e Prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*. Celta.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral*. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho*. Diário da República: II Série, n.º 128, 13881–13890.
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho*. Diário da República: II Série, n.º 143, 15484–15484. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). *Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto*. Diário da República: II Série, n.º 168, 24652.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. Celta Editora.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. Social Research Update. *Social Research Update, Issue 19*.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra*, 2, 146-168. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>
- Gorman, G., & Clayton, P. (2005). *Qualitative Research for the Information Professional. A Practical Handbook*. Facet Publishing.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. In *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-219). Sage.
- Gusmão, M. (2008). O cânone no ensino do Português. In C. Reis, *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 231-235). Ministério da Educação.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF: Internacional Child Development Centre.
- Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2022). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Hibberts, M., & Johnson, R. (2012). Mixed methods research. In A. Briggs, M. Coleman, & M. Morisson (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 122-139). Sage Publications.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Sílabo.
- Instituto de Avaliação Educativa [IAVE]. (2017). *Exames Finais Nacionais — Ensino Secundário*. IAVE. Instituto de Avaliação Educativa, I. P. https://doi.org/https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relat_ES_2010_2016_LV.pdf

- Jakobi, A. (2009). Global education policy in the making: international organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 473-487. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14767720903412275>
- Jimeno, P. C. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. In A. Camps, & F. Zayas, *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 37-46). Editorial Graó.
- Johnson, J. (1991). Student voice motivating students through empowerment. *OSSC Bulletin*, 35(2), 36.
- Johnson, K., & O'Brien, M.-L. (2002). "School is for me": Student engagement and the Fair Go Project. *Paper presented at the AARE Conference* (pp. 1-21). University of Queensland, Brisbane.
- Jung, C. G. (1995). *El Hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41-66. <https://doi.org/http://doi.org/10.34633/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Landkshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Artmed.
- Laureano, R., & Botelho, M. d. (2017). *SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Edições Sílabo.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M., Araújo, L., Almeida, L., Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação de professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33552#:~:text=http%3A/www.ffms.pt/upload/docs/ensino%2Dda%2Dleitura%2Dno%2D1o%2Dciclo%2Ddo%2Densino%2Dbasico_4Da0eQKRe0OwACIOsZH8LA.pdf
- Lüdke, M., & André, M. (2008). *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. EPU.

- Lundry, L., & Cook-Sather, A. (2016). Children's rights and student voice: their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandaya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 263-277). SAGE.
- MacBeath, J., Demetriou, h., Rudduck, J., & Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Pearson Publishing.
- Machado, A. E. (2021). *Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [Folha%203_%20Feedback.pdf](#)
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da Gramática no ensino da Língua Portuguesa. *Linguagem e Ensino*, 8(2), 17-38. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15613/9800>
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da Leitura. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos para Professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lidel.
- Martins, G. (2007). Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS* (pp. 13-18). Ministério da Educação.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage publications.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. MEC.
- Ministério da Educação [MEC]. (2004). *Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março*. Diário da República: I Série, n.º 73, 1931–1942. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2004/03/26/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação [MEC]. (2012) *Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República: I Série, n.º 129, 3476 – 3491. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

- Ministério da Educação [MEC]. (2012). *Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril*. Diário da República: II Série, n.º 76, 13952 – 13953. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5306-2012-3033940>
- Ministério da Educação [MEC]. (2013) *Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho*. Diário da República: I Série, n.º 131, 4013 – 4015. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/91-2013-497860>
- Ministério da Educação [MEC]. (2014) *Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro*. Diário da República: I Série, n.º 240, 6064 – 6068. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. MEC.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Português 10.º ano*. MEC.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Português 11.º ano*. MEC.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2018c). *Aprendizagens Essenciais - Português 12.º ano*. MEC.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2018c). *Portaria n.º 223-A/2018*. Diário da República: I Série, 1.º Suplemento, n.º 149, 2–23. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2018). *Portaria n.º 226-A/2018*. Diário da República: I Série, n.º 151, 2–18. <https://data.dre.pt/eli/port/226-a/2018/08/07/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2019). *Portaria n.º 181/2019*. Diário da República: I Série, n.º 111, 2954–2657. <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre/pt/html>

- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2021). *Portaria n.º 306/2021*. Diário da República: I Série, n.º 243, 216–223. <https://data.dre.pt/eli/port/306/2021/12/17/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2022). *Portaria n.º 65/2022*. Diário da República: I Série, n.º 22, 8–16. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/65-2022-178478635>
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice". *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Mitra, D. (2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *Prevention Researcher*, 13(1), 7-10. www.TPRonline.org
- Mitra, D. (2008). Amplifying student voice. Educational Leadership. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Morgado, J. (2019). *O estudo de caso na investigação em educação* (2.ª ed.). Defacto.
- Morgan, D. (1998). *Planning Focus group*. Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2.ª ed.). Sage.
- Niza, I. (1993). A Língua Materna em todo o currículo. *Noesis*, 26, 30-31.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE]. (2016). *Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática. PISA 2015*. OCDE.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil do Aluno - Competências para o século XXI*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Onwuegbuzie , A., & Johnson, B. (outubro de 2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. (A. E. Association, Ed.) *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://www.jstor.org/stable/3700093?origin=JSTOR-pdf>

- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus group Research. (U. o. Alberta, Ed.) *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Pedró, F. (1999). O ensino secundário pós-obrigatório: uma perspectiva internacional. In J. Azevedo (Ed.), *O ensino secundário em Portugal* (pp. 213-223). CNE.
- Penim, L. (2011). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Edições ASA.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.ºCiclo. In O. Sousa, & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 145-174). Colibri.
- Petit, M. (2019). *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (1, Brasileira ed.). Editora 34.
- Poulson, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In M. Dionísio, & R. Castro (Eds.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 13-26). Almedina.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: I Série, n.º 129, 2928–2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República: I Série, 2918–2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020). *Decreto-lei n.º 14/G 2020, de 13 de abril*. Diário da República: I Série, 2.º Suplemento, n.º 72, 9–19. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-g/2020/04/13/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2022). *Decreto-lei n.º 27B/2022, de 3 de março*. Diário da República: I Série, 1.º Suplemento, n.º 58, 5–7. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/27-b/2022/03/23/p/dre/pt/html>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Gradiva.
- Rato, V., Pereira, S., & Valente, B. (2022). As conceções de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do português. *APP, Palavras*, 58, 59.
- Reis, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários* (2.ª ed.). Livraria Almedina.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Universidade Aberta.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(5). <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas, La revolución que está transformando la educación*. Penguin, Random House.
- Rodrigues, A., Gregório, C., & Gonçalves, C. (2021). *A Voz das crianças e dos jovens na educação [Relatório Técnico]*. Conselho Nacional de Educação (CNE). nedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_tecnico_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_na_educacao.pdf
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Profedições.
- Roig-Rechou, B.A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Tropelias & Companhia.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.

- Roldão, M. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral, & J. Alves (Orgs.), *Da Construção do Sucesso Escolar - uma visão integrada*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (Agosto de 2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia de entrevistador. In L. Albarello, & et. al, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Gradiva.
- Sá, C. (2018). Ensino superior e perfil dos alunos para o séc. XXI. In *Atas do XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE.
- Sá, C. (2019). Flexibilidade Curricular e perfil do aluno para o século XXI. *Educação e Formação - Cadernos Didáticos*, (3).
- Sá, C. M. (2009). Teaching portuguese for the development of transversal competences. In M. d. Dionisio, J. A. Carvalho, & R. V. Castro, *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st IberoAmerican Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Minho, Littera - Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd universidade do Minho.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. U. Aberta. <https://doi.org/https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Santos, M. Á. (1998). *Hacer visible lo cotidiano - Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal ed.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey :TALIS 2018 - Insights and Interpretations*. OCDE. https://www.oecd.org/educação/talis/TALIS2018_ins.pdf
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *A statement by for the national Council for Excellence in Critical Thinking instruction*. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Silva, E., Silva, D., Coutinho, E., & André, S. (2009). Desenvolvimento da Ciência: aspetos éticos. Em *Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, XVIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP).
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190.
- Sim -Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. (E. I. Sim- Sim, Eds.). ASA.
- SooHoo, S. (1993). Students as partners in Research and Restructuring Schools. *Fórum International*, 57(4), 386-93.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. (2012). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Susinos, T., & López, N. C. (Septiembre-diciembre de 2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage.
- Roldão, M. do C (Coord.), Tavares, A., Colaço, C., Morgado, F., Roldão, M., Almeida, M., Serras, M., & Nuno, G. (2019). *Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem Nas Escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

- Teodoro, A. (1999). Ensino secundário: constatações breves e três tópicos para um urgente debate. In J. Azevedo (Ed.), *O ensino secundário em Portugal* (pp. 201-205). CNE.
- Thomson, P. (2011). Coming to terms with voice. In G. Czerniawski, & W. Kidd, *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Group.
- Torres, A. C. (2017). Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário: ecos da dicotomia entre cursos científico humanísticos e cursos profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 146-176.
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/2017/rp17_17rpie_fep_ucp_06.pdf
- Toshalis, E., & Nakkula, M. (2012). Motivation, Engagement, and Student Voice (Full Resource). *Education Digest*, 78(1). <https://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/Motivation-Engagement-Student-Voice-Students-at-the-Center-1.pdf>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2016). *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In R. Usher, & d. Scott (Eds.), *Understanding Educational Research* (pp.1-15). Routledge.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. propostas integradoras para o jardim de infância*. Santillana.
- Vilar, M. L. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa.
<https://doi.org/https://run.unl.pt/bitstream/10362/18465/1/Tese%20M.%20Isabel%20Vilar.pdf>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Antídoto.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (A. Thorell, Trad.). Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Declaração do orientador



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, na qualidade de orientador da tese de Doutoramento em Ciências da Educação de Ana Maria Silva Santos Martins, com o título “O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário”, declaro que estou de acordo com os seguintes documentos, correspondentes a instrumentos de recolha de dados: a) O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos dos Cursos Científico Humanísticos do ensino secundário (formulário de questionário); b) O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário (guião de entrevista semiestruturada).

Universidade de Évora, 14 de outubro de 2021

O orientador

Paulo Jaime Lampreia Costa
(Professor Auxiliar)

Anexo 2 – Nota metodológica dos inquéritos por questionário

Nota Metodológica

Este estudo pretende compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português no ensino secundário e como realizam as aprendizagens nesta disciplina, atendendo às suas necessidades e expectativas.

A fim de compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário foram definidos objetivos específicos, a saber:

1. Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário.
2. Identificar a operacionalização dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver no contexto do seu currículo.
3. Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário.
4. Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Com o intuito de responder aos objetivos traçados, esta investigação insere-se num paradigma interpretativo. A presente investigação conduz-nos a uma abordagem mista (quantitativa/qualitativa). Quanto à modalidade de investigação, será um estudo de caso sem intervenção do investigador.

De acordo com os objetivos enunciados, foi construído um inquérito por questionário contendo quatro blocos e vinte e duas questões para ser realizada aos alunos do ensino secundário dos Cursos Científico Humanísticos de um Agrupamento de Escolas no Concelho de Évora. Todas as questões foram elaboradas no respeito pelos documentos curriculares, com base nas competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e no primado da modalidade de avaliação formativa.

Para validação deste instrumento, o mesmo foi submetido a um painel de três especialistas que o analisou, emitindo o seu parecer.

O inquérito por questionário só será realizado após consentimento informado.

Anexo 3 – Nota metodológica da entrevista semiestruturada em *Focus group*

Nota Metodológica

Este estudo pretende compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português no ensino secundário e como realizam as aprendizagens nesta disciplina, atendendo às suas necessidades e expectativas.

A fim de compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário foram definidos objetivos específicos, a saber:

1. Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário.
2. Identificar a operacionalização dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver no contexto do seu currículo.
3. Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário.
4. Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Com o intuito de responder aos objetivos traçados, esta investigação insere-se num paradigma interpretativo. A presente investigação conduz-nos a uma abordagem mista (quantitativa/qualitativa). Quanto à modalidade de investigação, será um estudo de caso sem intervenção do investigador.

De acordo com os objetivos enunciados, foi construída uma entrevista semiestruturada contendo seis blocos e trinta e cinco questões para ser realizada a dois alunos de cada um dos Cursos Científico Humanísticos existentes no Agrupamento onde se realizará o estudo. Todas as questões foram elaboradas no respeito pelos documentos curriculares, com base nas competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e no primado da modalidade de avaliação formativa.

Para validação deste instrumento, o mesmo foi submetido a um painel de três especialistas que o analisou, emitindo o seu parecer.

Anexo 4 – Autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados (MIME)

05/11/22, 11:50

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar Inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Maria Silva Santos Martins

Nome do Interlocutor:

Ana Maria Silva Santos Martins

E-mail do interlocutor:

anitasantmartins@gmail.com

Ana Maria Silva Santos
Martins

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar Inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar Inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0781300001

Designação:

O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos dos cursos Científico Humanísticos do ensino secundário

Descrição:

Partindo da especificidade da disciplina de português, no espaço do currículo do ensino secundário, e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, este projeto de tese pretende compreender a representação que os alunos do Curso de Ciências e Tecnologias (C.T) têm da disciplina de português, atendendo às opções metodológicas nela envolvidas, para que a sua participação possa dar um contributo substantivo na melhoria do trabalho educativo e, consequentemente da metodologia de lecionação do português.

Para o efeito, pretende-se desenvolver um estudo de caso com alunos de duas turmas do décimo segundo ano do Curso de Ciências e Tecnologias de contextos escolares diferentes no Concelho de Évora. Assim, optou-se por uma abordagem qualitativa, recorrendo à análise documental, aos inquéritos por questionário e entrevista semiestruturada, como técnicas de recolha de dados, no sentido de compreender como os alunos constroem a sua representação da disciplina de português.

Objetivos:

1. Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário.
2. Identificar a operacionalização dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver no contexto do seu currículo.
3. Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário.
4. Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

17-09-2021

Data do fim do período de recolha de dados:

29-10-2021

Universo:

Alunos dos cursos Científico Humanísticos de um Agrupamento de escolas do Alentejo

Unidade de observação:

Alunos do ensino secundário

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário e entrevista semiestruturada

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de Inquirição:

07813_202108311539_Documento1.pdf (PDF - 410,11 KB)

mime.dgeec.mec.pt/private/inqueritoConsultar.aspx?id=8799

1/2

Nota metodológica:

07813_202108311539_Documento2.pdf (PDF - 177,77 KB)

Outros documentos:

07813_202110141848_Documento3.pdf (PDF - 398,95 KB)

Data de registo:

31-08-2021

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Maria Silva Santos Martins

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

D-GE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo da região do Alentejo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados, no caso de menores, junto dos seus representantes legais, devendo ficar em poder da Escola/Agrupamento. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade de ensino superior responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 |

Anexo 5 – Consentimento informado para aplicação de questionário *on line*

Consentimento informado para participação em inquérito por questionário

Caro participante, vimos por este meio solicitar a sua participação no nosso estudo de investigação intitulado “O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário,”. Este estudo insere-se no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora e tem como principal objetivo compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português no ensino secundário e como realizam as aprendizagens nesta disciplina, atendendo às suas necessidades e expetativas.

Com este estudo, importa também identificar a importância da disciplina de português no contexto do currículo, apontar as representações dos alunos sobre a disciplina de português no ensino secundário, determinar o interesse dos conteúdos do programa para os alunos, indicar a importância das competências (elementares) que devem ser desenvolvidas no contexto do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), identificar ações estratégicas de ensino facilitadoras ou não facilitadoras da aprendizagem orientadas para o perfil do aluno, determinar a capacidade de avaliar as competências individuais ao nível dos diferentes domínios, ouvir a voz dos alunos quanto às possibilidades de uma eventual reconfiguração do programa e da disciplina e conhecer as expetativas dos alunos.

Para alcançar os objetivos gizados, as respostas a um inquérito por questionário são fundamentais.

Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade, servirão apenas para investigação científica e a investigadora estará sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida durante todo o processo. Em todas as fases da investigação estará assegurado o sigilo de todas as informações fornecidas, garantindo a sua privacidade e o seu anonimato.

.....
Eu, _____, depois de ler as informações acima mencionadas e ouvidas todas as explicações por parte da investigadora, declaro que aceito/ não aceito (risque o que não interessar) que o meu educando participe nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Anexo 6 – Consentimento informado para aplicação de entrevista semiestruturada

Consentimento informado para participação em entrevista

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Vimos por este meio solicitar a autorização do seu educando na participação da investigação intitulada “O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário,”. Este estudo insere-se no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora e tem como principal objetivo compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português no ensino secundário e como realizam as aprendizagens nesta disciplina, atendendo às suas necessidades e expectativas.

Com este estudo, importa também identificar a importância da disciplina de português no contexto do currículo, apontar as representações dos alunos sobre a disciplina de português no ensino secundário, determinar o interesse dos conteúdos do programa para os alunos, indicar a importância das competências (elementares) que devem ser desenvolvidas no contexto do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), identificar ações estratégicas de ensino facilitadoras ou não facilitadoras da aprendizagem orientadas para o perfil do aluno, determinar a capacidade de avaliar as competências individuais ao nível dos diferentes domínios, ouvir a voz dos alunos quanto às possibilidades de uma eventual reconfiguração do programa e da disciplina e conhecer as expectativas dos alunos.

Para alcançar os objetivos gizados, a participação numa entrevista semiestruturada é fundamental.

Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade, servirão apenas para investigação científica e a investigadora estará sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida durante todo o processo. Em todas as fases da investigação estará assegurado o sigilo de todas as informações fornecidas, garantindo a sua privacidade e o seu anonimato. A gravação da entrevista será destruída após a conclusão do trabalho e utilizada apenas para esse fim.

.....
Eu, _____, depois de ler as informações acima mencionadas, declaro que aceito/ não aceito que o meu educando participe nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Apêndices

Apêndice 1 – Matriz de elaboração do questionário



Matriz de elaboração do inquérito por questionário

OBJETIVO GERAL: Compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos do ensino secundário têm da disciplina de português e das aprendizagens nela realizadas, atendendo às suas necessidades e expectativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário.

Identificar a operacionalização dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver no contexto do seu currículo.

Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário.

Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

GRUPOS	OBJETIVOS	Questões
Caracterização dos (as) inquiridos(as)	Caracterização dos (as) inquiridos(as)	1.1. Idade 1.2. Género 1.3. Nacionalidade 1.4. Local/freguesia de residência 1.5. Ano frequentado 1.6. Profissão da mãe e do pai 1.7. Habilitações académicas da mãe e do pai. 1.8. Tem computador em casa. 1.9. Tem internet em casa. 1.10. Se tirou negativa na disciplina de português em algum ano.
Representações sobre a disciplina de português	Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário.	2.1. Qual a importância dos aspetos inscritos no Perfil dos alunos (PA). 2.2. Qual a importância que os alunos dão à disciplina no contexto do currículo do ensino secundário. 2.3. Qual a importância que os alunos dão aos conteúdos inscritos no programa da disciplina de português no ensino secundário. 2.4. Qual a importância das competências a desenvolver no âmbito do trabalho

		realizado na disciplina de português. 2.5. Quais as dificuldades sentidas na disciplina e quais as formas de as ultrapassar. 2.6. Autorregulação do aluno em cada domínio. 2.7. Quais os resultados esperados na disciplina.
Operacionalização do programa da disciplina de português	Identificar as forma de operacionalização dos conteúdos programáticos ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO e as competências desenvolvidas no contexto do currículo da disciplina. Compreender os elementos que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário	3.1. Qual a representação que os alunos têm da importância de determinadas ações estratégicas de ensino. 3.2. Qual a representação individual das competências adquiridas? 3.3. Sugestões dos alunos de possíveis alterações ao programa da disciplina de português no contexto do currículo do ensino secundário.
Expetativas	Perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.	4.1. Qual o contributo da disciplina de português para o sucesso académico. 4.2. De que modo a disciplina contribui para: 4.2.1 Expandir e aprofundar conhecimentos. 4.2.2 Desenvolver o pensamento crítico e criativo. 4.2.3 Um melhor relacionamento interpessoal.

Apêndice 2 – Inquérito por questionário



O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos dos Cursos Científico Humanísticos do ensino secundário	
Instituição	Universidade de Évora
Enquadramento	Doutoramento em Ciências de Educação
Investigador(es)	Ana Maria Silva Santos Martins
Contacto	anitasantostmartins@gmail.com

Caro(a) participante

O presente questionário inscreve-se numa investigação com o título “O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário”, inscreve-se no programa de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Lampreia Costa (Universidade de Évora). Com este questionário pretende-se compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da disciplina de português no ensino secundário e como realizam as aprendizagens nesta disciplina, atendendo às suas necessidades e expectativas.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 15 minutos. As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar a investigadora, Ana Maria Martins, para o seguinte email anitasantostmartins@gmail.com

Agradecemos, desde já, a sua colaboração
Ana Maria Martins

I - Dados pessoais

1.1. Idade: _____

1.2. Género:

Masculino ☐ Feminino ☐ Outros ☐

1.3. Nacionalidade:

Portuguesa ☐ Outra ☐ Qual? _____

1.4. Local/ freguesia de residência: _____

1.5. Ano que frequentas: 10.º ano ☐ 11.º ano ☐ 12.º ano ☐

1.6. Profissão dos pais

Mãe _____ Pai _____

1.7. Habilitações Académicas dos pais

	Mãe	Pai
4.º ano		
6.º ano		
9.º ano		
12.º ano		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outro.		
Qual?		

1.8 Tens computador em casa?

SIM ☐ NÃO ☐

1.9 Tens Internet em casa?

SIM ☐ NÃO ☐

1.10. Alguma vez foste avaliado com classificação negativa na disciplina de português no final do ano letivo? SIM ☐ NÃO ☐

Se Sim, em que ano(s)? _____

II - Representações sobre a disciplina de português, tomando em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Perfil dos Alunos).

2.1 Tomando como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, qual a importância que atribuis aos seguintes aspetos na disciplina de português no ensino secundário. Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conhecer diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência.				
Usar a linguagem oral para comunicar presencialmente ou em rede.				
Dominar a leitura e a escrita.				
Compreender e analisar a informação transmitida oralmente, através da escrita ou através de outros suportes audiovisuais.				
Utilizar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma.				
Transformar a informação em conhecimento.				
Interpretar a informação, planejar e conduzir pesquisas.				
Pensar de modo crítico.				
Desenvolver ideias e projetos criativos.				
Trabalhar em equipa, quer presencialmente quer em rede.				
Aprender a considerar e respeitar diversas perspetivas e a construir consensos.				
Estabelecer metas e desafios pessoais.				
Valorizar todas as manifestações culturais.				
Participar em ações de solidariedade e cidadania.				

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
2.2 Na tua perspetiva, a disciplina de português no ensino secundário é				
Porquê?				
2.3 Na tua perspetiva, os conteúdos do programa da disciplina de português no ensino secundário são				
Porquê?				

2.4 Qual a importância que atribuis aos seguintes aspetos na disciplina de português. Assinala com um X a tua resposta.

	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
Compreender enunciados orais e escritos.				
Adquirir vocabulário rico e variado.				
Expressar ideias de forma clara.				
Comunicar oralmente de forma adequada em diversas situações de comunicação.				
Comunicar de forma oral e escrita com correção linguística.				
Comunicar eficazmente nas outras disciplinas do currículo.				
Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários.				
Inferir as experiências e os valores presentes nos textos literários.				
Aprender regras gramaticais.				

2.5 Caso tenhas dificuldades, assinala a(s) estratégia(s) que tens adotado, durante este ano letivo, para atingir os resultados pretendidos?

Recorro a um colega mentor/ da turma.	
Recorro a um tutor.	
Recorro ao professor.	
Recorro a um familiar.	
Frequento as aulas de apoio na escola.	
Recorro a um explicador.	
Outra(s).	
Qual(ais)?	

2.6 Na avaliação da disciplina de português qual a importância que atribuis aos seguintes aspetos? Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Percebo o meu nível de desempenho em cada um dos domínios.				
Compreendo o que tenho de melhorar.				
Foco o meu estudo em determinados domínios.				
Progrido na aprendizagem.				
Torno-me mais exigente comigo mesmo.				

2.7 Que resultado ambicionas obter na disciplina de português no final do ensino secundário.

Apenas aprovação.	
Um resultado entre 10-13.	
Um resultado entre 14-17.	
Um resultado entre 18-20.	
Um resultado que permita melhorar a média do ensino secundário.	

III - Operacionalização do programa da disciplina de português, atendendo às ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos

3.1 Quais são as estratégias de aprendizagem que consideras mais importantes para a aprendizagem na disciplina de português? Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Participar na aula.				
Ouvir a exposição da matéria por parte do professor.				
Ouvir registos áudio ou vídeo.				
Debater oralmente um determinado assunto.				
Apresentar oralmente à turma um trabalho.				
Comentar oralmente uma imagem, um filme, um vídeo...				
Responder a um questionário do manual.				
Responder oralmente a questões de interpretação de texto colocadas pelo professor.				
Ler um texto de uma obra literária do programa.				
Responder, por escrito, a questões de interpretação sobre um texto literário.				
Escrever um texto de temática e género orientado pelo professor.				
Aperfeiçoar um texto escrito por ti ou por colegas teus.				
Resolver exercícios de gramática.				
Trabalhar em grupo ou em pares.				
Desenvolver trabalho de projeto.				
Autoavaliar e heteroavaliar o teu trabalho e o dos teus colegas.				

3.2 Com as atividades desenvolvidas, em cada um dos domínios, nas aulas de português do ensino secundário, até que ponto és capaz de:

		Nunca ou quase nunca	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre ou quase sempre
Oral	Interpretar textos orais de géneros diferentes.				
	Usar a capacidade crítica e criativa.				
	Sintetizar o discurso escutado com um vocabulário adequado.				
	Traçar mapas mentais para melhorar a comunicação.				
	Apresentar pequenos projetos de pesquisa.				
Leitura	Ler textos em suportes variados com diferentes graus de complexidade e de diferentes géneros.				
	Realizar leitura crítica e autónoma.				
	Clarificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.				
	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.				
	Interpretar o sentido global do texto.				

Educação Literária	Contextualizar textos literários portugueses em função de marcos históricos e culturais.				
	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros.				
	Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.				
	Comparar textos em função de temas, ideias e valores.				
	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.				
	Expressar pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.				
Escrita	Planificar um texto.				
	Escrever textos usando mecanismos de coerência e de coesão textual.				
	Editar textos em diferentes suportes, após revisão, tendo em conta a adequação do vocabulário e a correção linguística.				
	Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.				
Gramática	Conhecer a evolução da língua.				
	Analisar frases simples e complexas.				
	Realizar análise sintática.				
	Explicitar aspetos do vocabulário português.				
	Usar mecanismos de coesão e progressão textual.				
	Reconhecer valores semânticos de palavras.				

3.3 Se te pedissem para apresentar sugestões para alterar o programa de Português do Ensino Secundário.

3.3.1 O que retirarias? _____

Porquê? _____

3.3.2 O que incluirias? _____

Porquê? _____

IV – Expetativas

4.1 Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada.

	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre ou quase sempre
A disciplina de português contribui para melhorar os resultados nas restantes disciplinas do currículo.				
A disciplina de português contribui para expandir e aprofundar conhecimentos.				
A disciplina de português contribui para desenvolver o pensamento crítico e criativo.				
A disciplina de português contribui para um melhor relacionamento interpessoal.				
A disciplina de português prepara-te para o prosseguimento de estudos/ exercer uma profissão.				

Apêndice 3 – Guião de entrevista a *Focus group*



Título: O processo de aprendizagem da disciplina de português: representações dos alunos do ensino secundário

Entrevistados: 2 alunos de cada um dos Cursos Científico Humanísticos existentes no Agrupamento onde se realizará o estudo.

Objetivo: Compreender qual a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário, atendendo às suas necessidades e expectativas

BLOCOS	OBJETIVOS	TEMAS	QUESTÕES	OBS.
A Legitimação da Entrevista	1. Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista. 2. Garantia de confidencialidade.		O meu nome é Ana Maria Martins, sou estudante/investigadora do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e estou a desenvolver um estudo, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Lampreia Costa, com alunos do ensino secundário. A investigação tem como finalidade compreender a as representações dos alunos dos cursos Científico Humanísticos quanto à aprendizagem da disciplina de português e às opções metodológicas nelas envolvidas. Para que a investigação se possa concretizar agradeço imenso a possibilidade de realização desta entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados para a análise e reflexão sobre o tema. Por forma a garantir a fidedignidade do vosso testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal. A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considerem como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a assegurar, após consentimento informado. Ao término da investigação, responsabilizo-me ainda a dar <i>feedback</i> sobre os resultados da mesma.	(+/- 5')

1

B Perfil do entrevistado	1. Caracterizar o(a) entrevistado(a)		B.1.1. Qual a tua idade? B.1.2. Onde nasceste? B.1.3. Qual a tua residência? B.1.4. Há quantos anos frequentas esta escola? B.1.5. Gostas desta escola? B.1.6. Qual o curso que frequentas? B.1.7. Quais as disciplinas que mais gostas no teu currículo? B.1.7. Quais as disciplinas que menos gostas no teu currículo? B.1.8. Já tiveste alguma repetência no teu percurso escolar?	(+/- 5')
C Representações sobre a disciplina de português.	1. Identificar a importância da disciplina de português no contexto do currículo. 2. Apontar as representações dos alunos sobre a disciplina de português no ensino secundário. 3. Determinar a importância/interesse dos conteúdos do programa para os alunos. 4. Indicar a importância das competências (elementares) que devem ser desenvolvidas no contexto do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA)	Curriculo e programa	C.1.1. Achas que a disciplina de português é importante no currículo do teu curso? Porquê? C.1.2. Como descreves o trabalho desenvolvido na disciplina? C.2.1. Gostas da disciplina de Português? Porquê? C.2.2. O que estudas na aula corresponde ao que esperavas da disciplina? C.2.3. O que pensas dos conteúdos do programa da disciplina de português? C.2.4. Na tua perspetiva o que aprendes na disciplina tem utilidade prática no teu quotidiano? C.3.1. Este ano qual foi o conteúdo programático que mais te interessou? C.3.2. E o que menos gostaste de estudar? Porquê? C.4.1. Consideras que os conteúdos abordados nas aulas de português te ajudam a ter uma visão crítica da sociedade e do mundo? C.4.2 Já alguma vez o que aprendeste na aula de português te motivou a aprofundar a informação?	(auscultar/envolver)

2

			C.4.3. O trabalho que realizas na aula de português ajuda-te a desenvolver competências para teres sucesso nas restantes disciplinas do teu currículo? Porquê? C.4.4. Consideras que o que aprendes na aula de português te ajuda a comunicar melhor com os outros? C.4.5. Consideras que os textos literários do programa te dão a conhecer a cultura portuguesa? Porquê?	- os temas com os teus colegas/ pais ...? - ler jornais /revistas? - ler outros textos? - (ver documentários, filmes...)
D Operacionalização do programa da disciplina de português	1. Identificar ações estratégicas de ensino facilitadoras ou não facilitadoras da aprendizagem. (De acordo com as aprendizagens essenciais (AE) orientadas para o perfil do aluno) 2. Determinar a capacidade de avaliar as competências individuais ao nível dos diferentes domínios. 3. Ouvir a voz dos alunos quanto às possibilidades de uma eventual reconfiguração do programa e da disciplina.	Aprendizagem e desenvolvimento de valores e competências	D.1.1. O que gostas mais nas aulas de português? D.1.2. Na aula de português quais são as atividades que melhor te ajudam a aprender os conteúdos? D.1.3. Quais são as atividades que mais te motivam na aula de português? D.1.4. As atividades que realizas na aula de português dão-te confiança e autonomia para expressar e discutir diferentes pontos de vista com os colegas e com os professores? D.2.1. Como avalias o teu desempenho nos diferentes domínios da disciplina? D.2.2. Qual (ais) o(s) domínio(s) que mais tens de estudar? Porquê? D.2.3. Qual (ais) o(s) domínio(s) que menos estudas? Porquê? D.2.4. Qual(ais) são os domínios que consideras mais importante(s) para a tua vida futura? Porquê? D.3.1. Se tivesses oportunidade o que gostarias de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário?	(Fichas, Trabalho grupo, apresentações orais, aulas expositivas, leitura de textos, esquemas...) (da oralidade; da Leitura e Educação Literária; escrita; gramática)

3

E Expetativas	1. Conhecer as expetativas dos alunos.	Expetativas	E.1.1. Consideras que a disciplina de português te prepara para o prosseguimento de estudos/ exercer uma profissão?	
F Conclusão	1. Agradecer aos alunos. 2. Permitir alguma informação adicional. 3. Criar condições para a continuação da colaboração.		F.1.1. Agradecer a participação e o tempo disponibilizado para a entrevista. F.2.1. Querem acrescentar mais alguma coisa? F.3.1. Referir que esta entrevista irá ter um importante valor na nossa investigação e que vamos manter o grupo a par da investigação.	

4

Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas

Focus group 1

Entrevista a alunos de 10.º ano

Identificação:

E- Entrevistadora

Aluno - 10.º LH

Aluno - 10.º CT

Aluno - 10.º SE

Informação contextual:

Gabinete do Agrupamento X

Informação adicional:

Notas:

Número total de páginas: 8

E – Boa tarde, como estão.... meu nome é Ana Martins, sou estudante/investigadora do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e estou a desenvolver um estudo, com alunos do ensino secundário com a finalidade compreender as representações dos alunos dos cursos Científico Humanísticos quanto à aprendizagem da disciplina de português e às opções metodológicas nelas envolvidas.

Agradeço imenso a possibilidade de realização desta entrevista que será um instrumento precioso que me permitirá recolher dados para a análise e reflexão sobre o tema.

Para garantir a fidedignidade do vosso testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a vossa autorização para tal.

Considerem esta entrevista como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a assegurar, após consentimento informado.

Ao término da investigação, responsabilizo-me ainda a dar *feedback* sobre os resultados da mesma.

E – Gostava de saber algumas coisas mais genéricas sobre vocês, podem dizer-me qual a vossa idade, onde nasceram, onde moram e há quantos anos frequentam esta escola e qual o curso que frequentam.

10.ºLH – Ok... posso começar eu professora?...

Tenho 15 anos, nasci em XXX e vivo em XXX ando nesta escola há 1 ano e estou em Línguas e Humanidades.

10.ºCT – Eu tenho 16 anos, também vivo em XXX, ando nesta escola há 1 ano e estou no curso de CT, embora tenha tido algumas dúvidas quanto à escolha do curso... agora sinto que me estou a adaptar.

10.ºSE – Eu...tenho 15 anos, estou quase a fazer 16 e também moro em XXX e ando nesta escola há 1 ano e estou no curso de SE.

E – Gostam de andar nesta escola?

10.ºLH – Eu gosto muito da escola, antes andava na XXX que pertence ao Agrupamento

10.ºCT – Sim eu também andava na XXX

10.ºSE – Eu também gosto da escola e viemos todos da XXX somos todos conhecidos da outra escola.

E – Relativamente às disciplinas que têm este ano. Posso saber quais as disciplinas que mais gostam e que menos gostam no vosso currículo?

10.ºLH – Gosto mais de história e se calhar menos de Macs...

10.ºCT – Gosto bastante de biologia... também já gostava de ciências e adoro educação física mas não gosto tanto de filosofia... se calhar é porque é uma disciplina nova ...não sei bem explicar a razão...

10.ºSE – Eu cá... gosto de geografia..., mas tou como a minha colega também já gostava da disciplina até ao 9.º ano, sempre tive boa nota e... acho que não tenho nenhuma... que não goste particularmente.

E – Quanto ao vosso percurso escolar, já repetiram algum ano?

10.ºLH – Não, não nunca... nem pensar

10.ºCT – Sim, no 7.º ano por parvoíce ... tá a ver ... más companhias e parvoíce... depois passou-me.

10.ºSE – Não.

E – Vamos agora falar mais em particular da disciplina de português. Gostam da disciplina?

10.ºLH – Sim, mais ou menos até ao 9.º ano é um bocadinho chato e este ano é mais difícil porque a matéria é mais de estudo, mas...

10.ºCT – Sim, porque gosto de ler e acho que é importante para a interpretação embora às vezes a gramática é um bocadinho chata e... não se percebe muito bem para que serve, mas sem stress vai-se fazendo ... [...interrompida por 10.º LH]

10.ºLH – tá-se bem ... até agora...

10.ºSE – Pois eu também concordo... só acho que podíamos tirar a parte da idade média que foi uma seca e também bastante difícil porque não estávamos habituados a ler textos com aquele vocabulário.

10.ºLH – Sim concordo (pausa) os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose (pausa) desmotivam (pausa) mas depois de se perceberem até gostei, se calhar também foi da prof. que é fixe (pausa) e fez umas coisas giras nas aulas, fez uns trabalhos e assim (ideia inacabada), (pausa).

E – Achem que a disciplina de português é importante no currículo do vosso curso?

10.ºLH – Eu cá acho que o português é muito importante, porque é com ela que comunicamos é a nossa língua mãe e também é importante para expressar as ideias corretamente nas outras disciplinas...[interrompida por 10.º CT]

10.ºCT – Sim, também concordo acho que é muito importante apesar de até ao 9.º ano pois conteúdos do programa serem um bocadinho “random” não se percebem muito bem estão ali só porque sim...

10.ºLH – (pausa) até acho que é fundamental desde a primária e é aí que tudo começa eu cá tenho muito boas recordações desse tempo e acho que foi aí que comecei mesmo a gostar de ler e escrever e assim...

10.ºCT – Agora acho que é diferente parece que há uma sequência embora ache a matéria mais difícil, mas também mais interessante.

10.ºSE – Concordo que é importante, mas há disciplinas mais importantes que são aquelas que vamos mesmo precisar para entrar na universidade e assim, é nessas que eu me vou focar mais, acho que o português é só para não baixar a média...

E – Como descrevem o trabalho desenvolvido na disciplina?

10.ºLH – Até agora estou a gostar a prof. é fixe e faz coisas divertidas, tem boas conversas conosco..

10.ºCT – Sim não é pior... às vezes as aulas são um bocado chatas quando são aqueles questionários do manual... de resto até são boas.

10.º SE – Ya! eu tenho a mesma professora que LH e as aulas até são bastante fixas, melhores que as do 9.º ano ... eram eternas nunca mais passavam era sempre o mesmo...(risos)

E – O que estudam na aula corresponde ao que esperavam da disciplina?

10.º LH – Ao que eu esperava estudar corresponde.

10.º CT – Sim.

10.º SE – Acho que sim...

E – O que pensam dos conteúdos do programa da disciplina?

10.º LH – Até agora estou agostar , como já disse embora ache a matéria mais difícil mas também mais interessante.

10.º SE – Acho que se devia mudar a parte da poesia medieval que foi o mais difícil o resto até está a ser bastante interessante. Adorei Gil Vicente e a Farsa *bué* ...

10.º CT – Sim... sim... *bué* e também gostei do Fernão Lopes a poesia é que não... Camões é uma seca, vamos ver agora o resto do ano

10.º LH – Pois é acho que a seguir são *Os Lusíadas* que também não foram nada bem dados estávamos em casa nessa altura, lembram-se? Ninguém sabe nada com certeza]

E – Na vossa perspetiva o que aprendem na disciplina tem utilidade prática para o vosso quotidiano?

10.º LH – Eu acho que ajuda no futuro talvez a escrever e expressar melhor as ideias e a comunicar com os outros , acho isso muito importante até para o mercado de trabalho [interrompida por 10.º CT]

10.º CT – Sim, ajuda a expor as ideias quando fazemos trabalhos orais e temos de apresentar as coisas à turma isso acaba por ser importante para nos treinar para o futuro, [interrompida por 10.º SE]

10.º SE – Concordo.... Concordo (risos) gramática. A escrita também acho que devia-se treinar mais, os profs. treinam isso pouco e a oralidade é importante para nos colocar em situações de apresentação cara a cara com os outros ... tá a ver depois temos de controlar os nervos e ter a postura certa e manter o vocabulário adequado e isso é importante.

10.º CT – O resto ... nem tudo me parece assim tão... tão importante acho que há coisas que podíamos dispensar – gramática ... talvez!!

10.ºLH – Sim era isso que eu queria dizer essa parte até devia ser mais trabalhada e o trabalho de projeto também porque é importante saber trabalhar com os outros o que nem sempre acontece, porque nos grupos há sempre quem faça tudo e outros não fazem nada e depois a nota ... igual para todos ... às vezes

E – Consideram que os conteúdos abordados nas aulas de português vos ajudam a ter uma visão crítica da sociedade e do mundo?

10.ºLH – Não sei, acho que não ... ou talvez a minha prof. está sempre a falar da importância de se relacionar os temas das obras com a atualidade por isso talvez os textos sejam antigos, mas ainda tenham alguma coisa atual... não sei explicar ...

10.ºCT – Sim, porque podemos dar opinião sobre os temas e discutir assuntos que ainda são atuais , por exemplo com a Farsa discutimos o tema do casamento na atualidade e o conflito de gerações e até a violência doméstica...

10.ºSE – Eu Não sei... acho que sim vezes... Pos foi... tens razão [troca de olhares com 10.º CT]

10.ºLH – Sim pois foi .. (risos)

E – O trabalho que realizam na aula de português ajuda-vos a desenvolver competências para terem sucesso nas restantes disciplinas do teu currículo?

10.ºLH – Eu acho que nos ajuda bastante, pelo menos a falar e escrever melhor.

10.ºCT – Sim, claro que sim.

10.ºSE – Acho que sim (afirma com a cabeça) pelo menos na comunicação e na escrita e até no conhecimento geral.

E – O que gostam mais nas aulas de português?

10.ºLH – Da educação literária e da oralidade, sem dúvida nenhuma...

10.ºCT – Eu também...

10.ºSE – Talvez.... Não sei... da leitura, mas também gosto da educação literária ..., mas menos da gramática.

E – E quais são as atividades que melhor vos ajudam a aprender os conteúdos?

10.ºSE – Devíamos fazer mais debates, que não fazemos e mais trabalho de projeto e de grupo. O trabalho às vezes é muito formatado é como antigamente quando era nos tempos dos meus avós... sei lá às vezes parece tudo ultrapassado.

10.ºLH – Nem sempre, não concordo muito com isso, se for de trabalhos... gosto de apresentações orais. Se for dar matéria gosto muito de dar as obras e ouvir a prof- entusiasmo

10.ºCT – Eu cá gosto muito da educação literária é o mais interessante, acho bom conhecer as obras, gosto, não acho chato como alguns alunos da turma, por isso se calhar sou eu... que sou assim... não sei

E – Qual (ais) o(s) domínio(s) que têm de estudar mais e menos?

10.ºLH – Gramática tenho de estudar mais e também a educação literária estudo menos a oralidade

10.ºCT – Estudo menos a oralidade ... quer dizer não estudo nada ... não há nada para estudar é só ouvir e ... compreender estudo mais a educação literária e gramática.

10.ºSE – Estudo mais educação literária e gramática e menos a oralidade.

E – Qual(ais) são os domínios que consideram mais importante(s) para a vossa vida futura?

10.ºLH – O da oralidade e da escrita

10.ºCT – Escrita e oralidade são os mais importante porque são os que usamos com mais.... No dia a dia, o resto é quando é preciso.

10.º SE – A oralidade e escrita (pausa) concordo.

E – Se tivessem oportunidade o que gostariam de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário?

10.ºCT – Não sei dizer bem acho que ainda não tenho bem a noção de tudo, mas se tivesse que mudar alguma coisa acho que retirava alguma coisa da gramática que não faz sentido... orações...(risos).

10.ºLH – Eu também não sei até agora estou a gostar de tudo por isso para já não mudava nada ainda posso mudar de opinião os meus colegas do 11.º ano dizem que a matéria é mais difícil ... por isso se calhar para o ano já mudava alguma coisa... quem sabe.

10.ºSE – Eu cá mudava os horários devíamos ter menos tempos de aulas e não era só em português era em todas as disciplinas , quase não temos tempo para nada, até ficamos sufocados com tanta escola....

E – Acham que a disciplina de português vos prepara para o prosseguimento de estudos ou para exercer uma profissão?

10.ºSE – Deve ajudar qualquer coisa ... nem que seja para conhecimento geral, mas eu também concordo que são muitas horas na escola a carga horária que temos é estafante e nem sei se estarmos mais tempo na escola nos faz aprender mais, por exemplo há aulas ao fim da tarde que não rendem nada é uma confusão já está tudo morto ...

10.ºLH – No geral acho que sim, mas deve preparar mais aqueles alunos que querem seguir a area das letras esses devem aproveitar melhor a disciplina, que é o que eu pretendo fazer ...

10.º CT – Pelo menos ajuda em qualquer coisa nas outras disciplinas, porque usamos a escrita.... (risos) e também nas outras disciplinas apresentamos trabalhos ... se bem que nem sempre os professores se entendem quanto às regras das apresentações..., mas Isso é um aparte ...

(as restantes concordam)

E – Obrigada pela vossa participação e pelo tempo disponibilizado para esta entrevista, se quiserem dizer mais alguma coisa, estejam à vontade. Depois de transcrita a entrevista dou-vos conhecimento para ver se concordam com tudo o que foi aqui foi dito. Obrigada, mais uma vez pela vossa participação.

Focus group 2

Entrevista a alunos de 11.º ano

Identificação:

E- Entrevistadora

Aluno - 11.º LH

Aluno - 11.º CT

Aluno - 11.º SE

Informação contextual:

Gabinete do Agrupamento X

Informação adicional:

Notas:

Número total de páginas: 8

E – Boa tarde, como estão.... meu nome é Ana Martins, sou estudante/investigadora do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e estou a desenvolver um estudo, com alunos do ensino secundário com a finalidade compreender as representações dos alunos dos cursos Científico Humanísticos quanto à aprendizagem da disciplina de português e às opções metodológicas nelas envolvidas.

Agradeço imenso a possibilidade de realização desta entrevista que será um instrumento precioso que me permitirá recolher dados para a análise e reflexão sobre o tema.

Para garantir a fidedignidade do vosso testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a vossa autorização para tal.

Considerem esta entrevista como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a assegurar, após consentimento informado.

Ao término da investigação, responsabilizo-me ainda a dar *feedback* sobre os resultados da mesma.

E – Gostava de saber algumas coisas mais genéricas sobre vocês, podem dizer-me qual a vossa idade, onde nasceram, onde moram e há quantos anos frequentam esta escola e qual o curso que frequentam.

11.ºLH – Tenho 17 anos, nasci em XXX, vivo em XXX, ando nesta escola há 2 anos e estou em Línguas e Humanidades.

11.ºCT – Tenho 17 anos, nasci em XXX, vivo em XXX, ando nesta escola há 2 anos e estou no curso de CT.

11.º SE – Tenho 17 anos, nasci em XXX, moro em XXX e ando nesta escola há 2 anos, estou no curso de SE.

E – Gostam de andar nesta escola?

11.ºLH – Eu gosto da escola.

11.ºCT – Sim.

11.ºSE – Eu também gosto da escola.

E – Quais as disciplinas que mais gostam e que menos gostam no teu currículo?

11.ºLH – Gosto mais de literatura e história e se calhar menos de educação física e ... Macs.

11.ºCT – Gosto de matemática e educação física e não gosto tanto de filosofia e inglês

11.ºSE – Gosto de matemática e geografia e não gosto tanto de educação física porque não vejo grande utilidade na disciplina, é só para encher o horário que é tão cheio.

E – Já repetiram algum ano?

11.ºLH – Não, nunca.

11.ºCT – Não.

11.º SE – Não.

E – Gostam da disciplina de português?

11.º LH – Sim porque, permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel, ajuda-os a interpretar e conhecer novos temas e obras literárias.

11.ºCT – Sim, porque gosto de ler textos e acho que é importante para treinar a interpretação embora às vezes as obras que se dão são um bocadinho chatas....

11.º SE – Pois eu também concordo... como 11.º CT e também acho que temos muita matéria acho que se podia... não sei talvez reduzir um bocado a matéria porque dá-se muita coisa e depois também isso não serve para nada, não ficamos a saber mais. Se calhar devíamos dar menos matéria, mas de uma maneira melhor.

11.º LH – Sim concordo totalmente o excesso de matéria este ano é horrível sobrecarregar-nos muito, especialmente porque são todas obras literárias muito extensas e algumas até nem

muito interessantes, outra coisa é que às vezes nem percebemos nada porque apenas lemos pedaços das obras ...

E – Acham que a disciplina de português é importante no currículo do vosso curso?

11.ºSE – Pois eu acho que é importante, mas há conteúdos desnecessários, por exemplo a gramática não vamos cá precisar disso para a nossa vida para quê? Saber aquele monte de orações???

11.º LH – Eu acho que a disciplina de português é se calhar uma das mais importantes porque, primeiro ponto é a nossa língua materna e por mais que pareça *clichê* é a realidade e depois porque acho que qualquer aluno tem que saber falar o português até para poder conseguir falar à frente das outras pessoas. Se constrói no currículo acho que há coisas que poderiam mudar e que se poderiam fazer de uma forma melhor.

11.º CT – Sim, considero que seja importante porque nos permite mais facilmente comunicar. A gramática é que é uma seca.

E – Como descrevem o trabalho desenvolvido na disciplina?

11.ºLH – Apressado e pouco detalhado.

11.ºCT – Interessante quando se falam de temas da atualidade e quando os textos abordam esses temas.

11.ºSE – Depende, já tive de tudo, já tive aulas que são horríveis e já tive aulas fantásticas, por isso nem sei bem como responder...

E – O que estudam na aula corresponde ao que esperavam da disciplina?

11.ºLH – Ao que eu esperava estudar corresponde. Só não corresponde à forma como eu gostaria que fosse dada.

11.ºCT – Sim. São o que esperava, porque até ao 9.º ano a matéria era sempre igual pelo menos no secundário damos coisas novas todos os anos

11.ºSE – Ya de acordo... (pausa)

E – O que pensam dos conteúdos do programa da disciplina?

11.ºLH – Gosto de tudo mas eu sou suspeita porque gosto da disciplina e gosto de ler e de literatura por isso se calhar a minha opinião não é igual à da maioria .

11.ºCT – Penso que os conteúdos do programa da disciplina de português são interessantes para quem quer prosseguir estudos relacionados com Línguas ou Literatura, por exemplo. No meu caso, não os acho tão interessantes pois não serão úteis no meu futuro.

11.ºSE – Concordo totalmente com o 11.ºCT acho que se deviam mudar os conteúdos dependendo do curso, só assim fazia sentido a disciplina, porque assim é igual para todos, Bem sei que há coisas importantes e que todos devem saber, mas podia ser uma coisa mais ... nem sei bem como Talvez falada... negociado com os professores eu sei lá.

11.ºCT – Totalmente de acordo.... Fixe se isso acontecesse até podíamos ler textos mais interessantes e não aqueles textos completamente ultrapassados que estão no manual.

E – Na vossa perspetiva o que aprendem em português tem utilidade prática para o vosso quotidiano?

11.ºLH – Eu acho que nos ajuda bastante, permite adaptar-nos aos vários tipos de pessoas e aos vários tipos de locais, portanto acho que eu tanto consigo ter uma forma para falar com os meus amigos e com a minha família e tanto consigo ter uma forma para falar na escola ou com pessoas superiores a mim.

11.ºCT – Sim, ajuda-me a melhor expor as minhas ideias.

11.ºSE – Concordo totalmente com o 11.ºCT ajuda a expor ideias a escrever melhor, se bem que às vezes a escrita é o que treinamos menos na aula e se calhar devíamos fazer isso mais vezes, mas também reconheço que é um trabalho difícil para os alunos e para os professores.

E – Este ano qual foi o conteúdo programático que mais gostaram?

11.ºLH – Eu sou um bocadinho suspeita para falar isso porque eu tenho português e literatura portanto a dou as mesmas coisas de formas completamente diferentes mas gostei muito de dar este ano o *Amor de Perdição* eu gostei e, atualmente, também estou a gostar de dar *Os Maias*.

11.ºCT – O *Sermão de Santo António aos Peixes*

11.ºSE – Também gostei do Sermão e do *Frei Luís de Sousa* é uma obra fácil.

E – E o que menos gostaram?

11.ºLH – Gramática no geral, tenho uma relação super má com gramática

11.ºCT – A gramática, porque não gosto de gramática

11.ºSE – Não tenho nada em particular... se calhar a gramática

E – Consideram que os conteúdos abordados nas aulas de português vos ajudam a ter uma visão crítica da sociedade e do mundo?

11.ºLH – Eu, mesmo os textos sendo antigos acho que é muito fácil torná-los atuais e consigo passar aquilo que os autores antigos dizem para um mundo atual e sim... consigo arranjar uma ideia crítica assim do mundo atual.

11.ºCT – Sim, porque estes referem-se a eventos que decorreram na história portuguesa e foram também escritos durante essas épocas, dando-nos informação sobre esses períodos

11.ºSE – Eu Nem sei... às vezes...

E – O trabalho que realizam na aula de português ajuda-vos a desenvolver competências para terem sucesso nas restantes disciplinas do teu currículo?

11.ºLH – Eu acho que nos ajuda bastante, permite adaptar-nos aos vários tipos de pessoas e aos vários tipos de locais, portanto acho que eu tanto consigo ter uma forma para falar com os meus amigos e com a minha família e tanto consigo ter uma forma para falar na escola ou com pessoas superiores a mim.

11.ºCT – Sim, ajuda especialmente na interpretação, mas não acho que ajude Bastante ...acho que é o suficiente

11.ºSE – Acho que contribui qualquer coisa, isso depende muito do professor e da forma como ele organiza as aulas é como eu já disse eu já tive de tudo bons e maus ... os bons ajudam e os maus não....fazem nada

E – O que gostam mais nas aulas de português?

11.ºLH – Da leitura dos textos da parte da Educação Literária no geral.

11.ºCT – Leitura e análise de textos

11.ºSE – Pois, talvez da leitura e também gosto de trabalhos de grupo e de apresentações orais acho que esse tipo de trabalho é que desenvolve mesmo as capacidades dos alunos e devia-se fazer mais disso.

E – Na aula de português quais são as atividades que melhor vos ajudam a aprender os conteúdos?

11.ºSE – Acho que já respondi

11.ºLH – Se for de trabalhos... gosto de apresentações orais. Se for dar matéria e assim... gosto muito de dar as obras.

11.ºCT – Atividade de escrita e leitura e trabalho de grupo e projeto, isso é muito interessante, mas há poucos professores que fazem isso, também não percebo porquê?

E – Quais são as atividades que mais vos motivam e gostam de fazer na aula de português?

11.ºLH – Atividades que me permitam participar e dar a minha opinião.

11.ºCT – Atividades que promovam a interação entre colegas.

11.ºSE – Atividade criativas e que envolvam a comunicação, gosto disso.

E – Qual ou quais os domínios que estudam mais e menos?

11.ºLH – A Gramática. [interrompida por 10.º CT]

11.ºCT – Estudo menos Leitura e Educação Literária e produção escrita e mais gramática porque é menos intuitivo.

11.ºLH – A Educação Literária é o meu domínio preferido.

11.ºSE – Estudo mais Educação Literária e Gramática e menos a Oralidade, essa não tem nada que estudar... (Os restantes mostram concordância)

E – Ainda quanto aos domínios, quais são os domínios que consideram mais importantes ou que têm mais utilidade para o vosso futuro?

11.ºLH – O da oralidade e da escrita sem dúvida nenhuma.

11.ºCT – Produção escrita, porque é o campo que melhor permite comunicar com outras pessoas por escrito e leitura e educação gramática, porque melhora o meu conhecimento dos clássicos e a minha cultura.

11.ºSE – O da oralidade e da escrita sem dúvida nenhuma, totalmente de acordo...

E – Se tivessem oportunidade o que gostariam de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário?

11.ºLH – Eu mudaria sem dúvida a forma como as obras são dadas, porque principalmente quando há uma história continua, por exemplo nos poemas, quando é poemas, isso não acontece... mas por exemplo pegando no *Amor de Perdição* acho que foi muito mais interessante, uma vez que tenho duas perspectivas, acho que foi muito mais interessante as aulas em que a história é contada na íntegra.

Em vez de estarmos a pegar em excertos e um excerto aqui um excerto ali sem seguimento nenhum e com e pegar na gramática que as obras possam ter dentro delas, que também é importante, porém não é só isso que é importante, no meu ponto de vista.

A avaliação, porém eu acho que a avaliação não é uma coisa só de português ...é geral, por exemplo a avaliação da literatura já pega mais ... não só nos testes mas por exemplo ...nós fazemos o portfólio que também conta muito para a nota e pronto aí a avaliação acaba por ser diferente.

11.ºCT – Não sei.

E – Acham que o que aprendem na disciplina de português vos prepara para o prosseguimento de estudos ou para exercer uma profissão?

11.ºLH – Eu acho que esse problema no português até não existe muito, acho que até acaba por nos preparar mais do que se calhar outras disciplinas, mas eu acho que isso também não depende propriamente da disciplina, é uma coisa pessoal dos alunos e dos professores e da relação entre professores e alunos.

11.ºCT – Menos do que as disciplinas específicas do curso que pretendo seguir, mas mais do que quase qualquer uma das outras disciplinas.

11.ºSE – Eu tenho uma visão um bocadinho mais pessimista acho que não prepara assim tão bem, mas eu até gostaria que ... fosse melhor... as coisas nem sempre funcionam ... não parecem ter aplicação ... à exceção de uma coisa ou outra o resto parece tudo já ultrapassado ... não sei explicar bem...

E – Obrigada pela vossa participação e pelo tempo disponibilizado para esta entrevista, se quiserem dizer mais alguma coisa, estejam à vontade. Depois de transcrita a entrevista dou-vos conhecimento para ver se concordam com tudo o que foi aqui foi dito. Obrigada, mais uma vez pela vossa participação.

Focus group 3

Entrevista a alunos de 12.º ano

Identificação:

E- Entrevistadora

Aluno - 12.º LH

Aluno - 12.º CT

Aluno - 12.º SE

Informação contextual:

Gabinete do Agrupamento X

Informação adicional:

Notas:

Número total de páginas: 9

E – Boa tarde, como estão.... meu nome é Ana Martins, sou estudante/investigadora do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e estou a desenvolver um estudo, com alunos do ensino secundário com a finalidade compreender as representações dos alunos dos cursos Científico Humanísticos quanto à aprendizagem da disciplina de português e às opções metodológicas nelas envolvidas.

Agradeço imenso a possibilidade de realização desta entrevista que será um instrumento precioso que me permitirá recolher dados para a análise e reflexão sobre o tema.

Para garantir a fidedignidade do vosso testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a vossa autorização para tal.

Considerem esta entrevista como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a assegurar, após consentimento informado.

Ao término da investigação, responsabilizo-me ainda a dar *feedback* sobre os resultados da mesma.

E – Gostava de saber algumas coisas sobre vocês, podem dizer-me qual a vossa idade, onde nasceram, onde moram e há quantos anos frequentam esta escola e qual o curso que frequentam.

12.ºCT – Tenho 18 anos, nasci em XXX, vivo em XXX, ando nesta escola há 6 anos e estou em CT.

12.º SE – Tenho 17 anos, nasci em XXX, vivo em XXX, no Bairro do XXX, ano nesta escola há 3 anos, a contar com este, e estou no curso de SE.

12.º LH – Tenho 17 anos, nasci em XXX, moro em XXX e ando nesta escola há 3 anos, estou no curso de Humanidades.

E – Gostam de andar nesta escola?

12.º CT – Mesmo muito.

12.º SE – Sim.

12.º LH – Eu adoro a escola, apesar de tudo o que dizem...

E – Quais as disciplinas que mais gostam e que menos gostam no vosso currículo?

12.º CT – Gosto mais de Psicologia e Português e gosto menos de matemática e educação física.

12.º SE – Gosto de matemática e educação física e não gosto tanto de geografia e português... desculpe lá professora...,mas até nem tenho notas piores... só que não é... sabe... aquela coisa que mais gosto...

12.º LH – Gosto mais de geografia e história ... E menos ...Não sei... talvez... educação física também.

E – Já repetiram algum ano?

12.º CT - Não.

12.º SE – Não.

12.º LH – Não, nunca...

E – Já sei que nem todos gostam da disciplina de português... Mas e os restantes ... gostam da disciplina?

12.º SE – Eu posso explicar melhor a razão de não gostar ... Não Parece que sou a única..., mas acho que é uma disciplina que só serve para encher o horário. Desculpem a franqueza, mas é o que sinto e se calhar é porque não tive boas experiências..., mas eu agora até nem tenho má nota e até gosto da professora, mas a disciplina em si não me diz nada...

12.º CT – Eu gosto da disciplina e até acho que é importante porque, permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel, ajuda-os a interpretar e conhecer novos temas e as obras de autores portugueses.

12.º LH – Sim bastante, embora tenha algumas dificuldades na escrita, acho que é importante estar no currículo para nem que seja melhorar alguma coisa... na forma como escrevemos e falamos... porque ouve-se com cada coisa ... então na TV... é só gralhas e *gaffes*.

E – Então acham que é importante ter esta disciplina no currículo do vosso curso?

12.º CT – Sim, acho que é muito importante, não só porque encoraja os alunos a desenvolverem hábitos de escrita e leitura, como lhes permite aprender a argumentar, interpretar e comunicar, “skills” muito precisos para qualquer área.

12.º SE – Sim, percebo a sua existência no conjunto das disciplinas ... agora ... importante...
[interrompida por 12.º LH]

12.º LH – Eu acho que é muito importante porque lá está... ajuda-nos a falar em público e a escrever também e acho que para nós irmos para a universidade precisamos muito de escrever bem e acho que é importante esta disciplina para nos dar capacidade para irmos para o ensino superior e para o mundo do trabalho.

12.º SE – ... só se... porque é fundamental para que exista boa comunicação, contudo, existem conteúdos que não são nada úteis.

E – Como descrevem o trabalho desenvolvido na disciplina?

12.º CT – É interessante, apesar de poder focar-se noutros objetos que não apenas o manual, como por exemplo revistas, outros livros, fichas, continua a envolver os jovens num “mundo” mais literário e criativo.

12.º SE – Podia ser mais motivador, mais interessante se calhar se isso tivesse acontecido eu até agora gostava mais da disciplina... quem sabe... não é

12.º LH – Nós damos a matéria muito a correr para cumprir o programa e às vezes ficamos com muito baralhadas com aquilo porque é tudo a correr.

E – O que estudam na aula corresponde ao que esperavam da disciplina quando iniciaram o ensino secundário?

12.º CT – Mais ou menos. Apesar de tudo... gostaria que fosse possível ir mais além do programa... não sei ... talvez desenvolver melhor algumas temáticas mais importantes, ou até algumas obras com mais rigor.

12.º SE – Sim, já me tinham dito que no secundário eram montanhas de matéria por isso já estava à espera e é verdade então o 11.º ano foi horrível e agora o 12.º ano é só Fernando Pessoa, podiam ser um bocadinho mais criativos e encontrar outros autores... sempre os mesmos...

12.º LH – Eu não tinha muitas expectativas do iria dar, mas eu acho que até é razoável ...sim. Eu cá não concordo com a 12.ºSE, porque o programa deste ano é de todos os anos do secundário o mais interessante ...

12.ºCT – Totalmente de acordo e não acho nada que o programa seja chato acho até muito interessante e permite reflexões muito atuais, lá por se ter tido más experiências não se pode generalizar ..., mas compreendo o ponto de vista da colega há experiências e professores que nos marcam para o bem e para o mal.

E – O que pensam dos conteúdos do programa da disciplina?

12.ºCT – Acho que estão um pouco desatualizados. Apesar de estudar gramática até poder ser importante ou até o estudo de obras clássicas, acredito que se poderia desenvolver de outra forma, tanto como inserindo novas obras como adaptando os conteúdos gramaticais.

12.ºSE – Penso que os conteúdos do programa da disciplina de português são interessantes para quem quer prosseguir estudos relacionados com Línguas ou Literatura, por exemplo. No meu caso, não os acho tão interessantes pois não serão úteis no meu futuro.

12.ºLH – Eu acho que a maioria das pessoas a quem perguntar da minha turma vão dizer que não gostaram, mas eu até gosto.

E – Na vossa perspetiva o que aprendem na disciplina tem utilidade prática para o vosso quotidiano?

12.ºCT – Sim, especialmente a parte da escrita e da interpretação.

12.º SE – Não, não acho que tenha grande utilidade, podia ser um pouco mais prático e aí sim talvez nos ajudasse na nossa vida profissional e no nosso futuro... na universidade por exemplo.

12.º LH – Talvez para nós... para o nosso futuro como estudantes, mas agora no dia a dia é menos ... acho eu ... não sei, porque dá-nos capacidades presentes de escrita e de falar que é muito bom para o trabalho e para a escola, mas depois no dia a dia é uma das coisas mais comuns.

E – Este ano qual foi o conteúdo programático que mais gostaram?

12.ºCT – Sem dúvida a parte da educação literária de Fernando Pessoa, um poeta fascinante e que devia ser estudado com grande rigor por todos os jovens no mundo.

12.º LH – Eu acho que a maioria das pessoas a quem perguntar da minha turma vão dizer que não gostaram, mas eu gostei de Fernando Pessoa, porque eu achei que ele tinha uma visão muito criativa do mundo.

12.ºSE – (Não responde ...)

E – E o que menos gostaram?

12.º CT – Gramática no geral. Apesar de perceber a importância da mesma até certo ponto, não acho que deveria de ser dada com tanta profundidade e tão fora de contexto.

12.º SE – Gramática é horrível, não vejo utilidade em decorar orações...e as outras coisas também ..., mas tem de ser ... que remédio.

12.ºLH – Não tenho nada em particular... se calhar a gramática

E – Consideram que os conteúdos abordados nas aulas vos ajudam a ter uma visão crítica da sociedade e do mundo?

12.º CT – Os conteúdos são no geral um pouco antiquados, mas acho que como a própria sociedade., infelizmente, não mudou muito, é possível tanto pela leitura de obras como de outros textos científicos, ficar com uma visão muito mais rigorosa e clara do nosso mundo.

12.º SE – Sim, por vezes sim.

12.º LH – Eu acho que com os textos que estamos a dar custa entendermos a visão deles, por lá está ... serem mais antigos, mas eu acho que nos ajudam a ter uma visão crítica ao analisar os textos e a ver as diferentes perspetivas de mundos diferentes... acho que sim.

E – O trabalho que realizam na aula ajuda-vos a desenvolver competências para terem sucesso nas restantes disciplinas do teu currículo?

12.º CT – Sem dúvida. Desde a capacidade de interpretação à capacidade de síntese e argumentação, todas elas me permitem utilizar competências para todas as outras disciplinas uma vez que são tão necessárias e ajudam a ter um melhor desenvolvimento nas mesmas.

12.ºSE – Reconheço que é importante sabermos escrever corretamente e de forma coerente, o que acaba por ser utilizado não só nas restantes disciplinas, como também na disciplina de português, mas não sei se o trabalho que se faz na aula ajuda muito... talvez ajude um bocadinho... vá...não sejamos mazinhas....

12.ºLH – Sim, sem dúvida, dá-nos capacidade para nos adaptarmos às situações, não posso ser tão cética eu acho que o trabalho que se faz nas aulas é produtivo se não é tanto é porque às vezes o ambiente das aulas também não permite. Por exemplo... na minha turma as coisas às vezes descambam e o trabalho não rende...

E – Então o que gostam mais nas aulas de português?

12.ºCT – Da leitura dos textos da parte da educação literária no geral especialmente poesia.

12.ºSE – Não sei dizer... se calhar as apresentações, estamos todos mais descontraídos

12.ºLH – Da análise dos textos... sem sombra de dúvida

E – Na vossa perspetiva quais são as atividades que melhor vos permitem aprender os conteúdos?

12.ºCT – Não tenho um método específico preferido, o apenas ouvir a professora e poder participar para mim é suficiente.

12.ºSE – Atividades que promovam a interação entre colegas como trabalho de grupo de pares e que ajudem a aprender os conteúdos.

12.ºLH – Também não tenho uma atividade específica, mas tudo o que permita desenvolver a criatividade do aluno a partir dos textos, acho isso muito importante, sem ter espartilhos.

E – E no vosso entender quais são as atividades mais motivadoras na aula?

12.ºCT – Atividades que me permitam participar nas aulas e dar a minha opinião, porque aprecio essa partilha e acho que podemos aprender mais uns com os outros.

12.ºSE – Atividades que promovam a interação entre colegas, já também gosto das aulas em que se partilham pontos de vista.

12.ºLH – Atividades criativas e que envolvam a comunicação, gosto disso, é pena que se façam poucas...

E – Quais os domínios que têm de estudar mais e menos?

12.ºCT – Gramática. Apesar de não achar tão enriquecedor ou importante são aqueles que são mais teóricos e menos flexíveis. A educação literária é o meu domínio preferido é aquela onde tenho menos dificuldades e por isso preciso menos estudo.

12.ºSE – Tenho de estudar mais a Educação Literária. São conteúdos mais complexos. Estudo menos a Compreensão do Oral e Escrita. São conteúdos mais fáceis

12.ºLH – Tenho de estudar mais Educação Literária, mas tenho dificuldade na escrita porque dou muitos erros ortográficos e isso desconta muito. A oralidade quase não estudo.

E – Quais são os domínios que consideram mais importantes ... numa perspetiva de futuro?

12.ºCT – A Escrita e a Educação Literária ambos são extremamente importantes, pois dão capacidade de interpretação, argumentação e desenvolvem o espírito crítico, tudo coisas que são muito necessárias para a vida futura de uma pessoa... seja pessoal como no mercado de trabalho.

12.ºSE – A Escrita... porque servirá para poder formular textos de forma mais coerente e lógica e isso é bom para o futuro.

12.ºLH – Para mim, a oralidade e escrita, sem dúvida.

E – Se tivessem oportunidade o que gostariam de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário?

12.ºCT – Mudaria a maneira como é incluída a gramática no programa. Inclui-la-ia no domínio da escrita como suporte a mesma, retirando alguns conteúdos menos importantes. Acrescentaria também algumas obras mais modernas e um domínio de debate crítico/político.

12.ºSE – A quantidade e a extensão dos excertos das obras estudadas e muitas outras coisas a começar com o programa....

12.ºLH – Mudaria a extensão do programa e gostava que aprofundassem melhor algumas obras literárias que me parecem muito adequadas ainda aos tempos de hoje ... embora nem todos concordem é a minha opinião.

E – Acham que a disciplina de português vos prepara para o prosseguimento de estudos ou para exercer uma profissão?

12.ºCT – Sim considero. Como já referido, é uma disciplina que não importa o curso que queira seguir, vai sempre ser precisa uma vez que nos fornece os conteúdos chaves à comunicação e sobrevivência seja em que sítio for.

12.ºSE – Não, em nada.

12.ºLH – A nossa colega é mesmo do contra.... (...risos). Sim, claro que ajuda já dissemos isso eu e a 12.ºCT, estamos em sintonia, não é (...risos de todas).

E – Obrigada pela vossa participação e pelo tempo disponibilizado para esta entrevista, se quiserem dizer mais alguma coisa, estejam à vontade. Depois de transcrita a entrevista dou-vos conhecimento para ver se concordam com tudo o que foi aqui dito. Obrigada, mais uma vez pela vossa participação.

Apêndice 5 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas - Tema I

Matriz de Análise de Conteúdo – Representações sobre a disciplina de português

TEMA I – Representações sobre a disciplina de português													
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 SE	F	
Importância da disciplina no currículo do teu curso	Importante porque é a língua da aprendizagem	"Eu cá acho que o português é muito importante... é a nossa língua mãe..." 10.ºLH "...é importante para a interpretação embora às vezes a gramática é um bocadinho chata..." 10.º CT "Eu acho que a disciplina de português é se calhar uma das mais importantes porque, primeiro ponto é a nossa língua materna e por mais que pareça <i>clichê</i> é a realidade e depois porque acho que qualquer aluno tem que saber falar o português..." 11.º LH "Sim, também concordo acho que é muito importante..." 10.º CT "...até acho que é fundamental desde a primária e é aí que tudo começa eu cá tenho muito boas recordações desse tempo e acho que foi aí que comecei mesmo a gostar de ler e escrever e assim..." 10.ºLH "Eu gosto da disciplina e até acho que é importante porque, permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel..." 12.ºCT	2	2			1		1			6	
	comunicação oral	"...é com ela que comunicamos..." 10.ºLH "...temos de controlar os nervos e ter a postura certa e manter o vocabulário adequado e isso é importante." 10.º SE "...melhorar alguma coisa ... na forma como... falamos, porque ouve-se com cada coisa ... então na TV... é só gralhas e <i>gaffes</i> ." 12.º LH "...aprender a comunicar, "skills" muito precisos para qualquer área. " 12.º CT "...ajuda-nos a falar em público" 12.ºLH		1	1				1	2		5	
	interpretação	"...permite aos alunos irem para além das simples respostas no papel, ajuda-os a interpretar..." 11.ºLH "...é importante para treinar a interpretação..." 11.ºCT "...ajuda especialmente na interpretação, mas não acho que ajude bastante acho que é o suficiente..." 11.ºCT "...ajuda-os a interpretar..." 12.ºCT "...lhes permite aprender a... interpretar ..." 12.ºCT				2	1		2			5	
	Exposição de ideias	"...ajuda a expor as ideias..." 10.ºCT "...ajuda a expor ideias..." 11.ºSE	1					1				2	
	Trabalho com outras disciplinas	"...é importante para expressar as ideias corretamente nas outras disciplinas..." 10.ºLH "Desde a capacidade de interpretação à capacidade de síntese e argumentação, todas elas me permitem utilizar competências para todas as outras											

		disciplinas uma vez que são tão necessárias e ajudam a ter um melhor desenvolvimento nas mesmas." 12.ºCT "...é importante sabermos escrever corretamente e de forma coerente, o que acaba por ser utilizado não só nas restantes disciplinas, como também na disciplina de português..." 12.ºSE "...dá-nos capacidade para nos adaptarmos às situações..." 12.ºLH		1					1	1	1	4
	Conhecimento de autores e obras literárias	"...conhecer novos temas e obras literárias." 11.ºLH "...conhecer novos temas e as obras de autores portugueses." 12.ºCT					1		1			2
	Futuro académico e profissional	"Eu acho que ajuda no futuro talvez a escrever e expressar melhor as ideias e a comunicar com os outros, acho isso muito importante até para o mercado de trabalho." 10.ºLH "... fazemos trabalhos orais e temos de apresentar as coisas à turma isso acaba por ser importante para nos treinar para o futuro..." 10.ºCT "...pelo menos ajuda em qualquer coisa nas outras disciplinas, porque usamos a escrita... também nas outras disciplinas apresentamos trabalhos ..." 10.º CT "...qualquer coisa ... nem que seja para conhecimento geral..." 10.ºSE "No geral acho que sim, mas deve preparar mais aqueles alunos que querem seguir a área das letras esses devem aproveitar melhor a disciplina, que é o que eu pretendo fazer ..." 10.ºLH "Penso que os conteúdos do programa da disciplina de português são interessantes para quem quer prosseguir estudos relacionados com Línguas ou Literatura, por exemplo. No meu caso, não os acho tão interessantes pois não serão úteis no meu futuro." 11.ºCT "Eu acho que nos ajuda bastante, permite adaptar-nos aos vários tipos de pessoas e aos vários tipos de locais, portanto acho que eu tanto consigo ter uma forma para falar com os meus amigos e com a minha família e tanto consigo ter uma forma para falar na escola ou com pessoas superiores a mim." 11.ºLH "ajuda-me a melhor expor as minhas ideias." 11.ºCT "...acho que até acaba por nos preparar mais do que se calhar outras disciplinas..." 11.ºLH "acho que não prepara assim tão bem, mas eu até gostaria que ... fosse melhor... as coisas nem sempre funcionam ... não parecem ter aplicação ... à exceção de uma coisa ou outra o resto parece tudo já ultrapassado..." 11.ºSE "...acho que para nós imos para a universidade precisamos muito de escrever bem e acho que é importante esta disciplina para nos dar capacidade	2	2	1	2	2	1	3	2	3	18

		para irmos para o ensino superior e para o mundo do trabalho.” 12.º LH “Sim, especialmente a parte da escrita e da interpretação...” 12.ºCT “...podia ser um pouco mais prático e aí sim talvez nos ajudasse na nossa vida profissional e no nosso futuro... na universidade por exemplo.” 12.ºSE “...porque dá-nos capacidades presentes de escrita e de falar que é muito bom para o trabalho e para a escola, mas depois no dia a dia é uma das coisas mais comuns.” 12.ºLH “...capacidade de interpretação, argumentação e desenvolvem o espírito crítico, tudo coisas que são muito necessárias para a vida futura de uma pessoa... seja pessoal como no mercado de trabalho...” 12.ºCT “...formular textos de forma mais coerente e lógica e isso é bom para o futuro.” 12.ºSE “...é uma disciplina que não importa o curso que queira seguir, vai sempre ser precisa uma vez que nos fornece os conteúdos chave à comunicação e sobrevivência seja em que sitio for.” 12.ºCT “Não ajuda em nada” 12.ºSE									
Competências que a disciplina desenvolve	Escrita	“Eu acho que nos ajuda bastante, pelo menos a ...escrever melhor.” 10.ºLH “...na escrita.” 10.ºSE “a escrever melhor...” 11.ºSE ...acho que é importante estar no currículo para nem que seja melhorar alguma coisa... na forma como escrevemos...” 12.ºLH “...encoraja os alunos a desenvolverem hábitos de escrita...” 12.ºCT “...e a escrever também...” 12.º LH	1	1			1	1	2	6	
	Leitura	“...porque gosto de ler textos...” 11.ºCT “...encoraja os alunos a desenvolverem hábitos de ...leitura...” 12.ºCT				1		1	2		
	Comunicação com os outros	“Eu acho que nos ajuda bastante, pelo menos a falarmelhor.” 10.ºLH “Acho que sim (afirma com a cabeça) pelo menos na comunicação...” 10.ºSE “é fundamental para que exista boa comunicação” 12.ºSE “...a oralidade é importante para nos colocar em situações de apresentação cara a cara com os outros.” 10.ºSE “...até para poder conseguir falar à frente das outras pessoas.” 11.º LH “...considero que seja importante porque nos permite mais facilmente comunicar...” 11.ºCT	1	2	1	1			1	6	

	Discussão e debate de ideias	“...com a Farsa discutimos o tema do casamento na atualidade e o conflito de gerações e até a violência doméstica...” 10.ºCT “...lhes permite aprender a argumentar...” 12.ºCT “...é possível tanto pela leitura de obras como de outros textos científicos, ficar com uma visão muito mais rigorosa e clara do nosso mundo.” 12.º CT “...acho que nos ajudam a ter uma visão crítica ao analisar os textos e a ver as diferentes perspectivas de mundos diferentes...” 12.ºLH	1						2	1	4
--	------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	---	---	---

Apêndice 6 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas - Tema II

Matriz de análise de conteúdo – Representações dos Domínios no contexto das AE

Representações positivas dos domínios

Tema II– Representações dos Domínios no contexto das AE													
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 SE	F	
	Oralidade	"...da oralidade, sem dúvida nenhuma..." 10.ºLH "O da oralidade e da <u>escrita</u> . 10.º LH "A oralidade e <u>escrita</u> " 10.º SE "O da oralidade e da escrita sem dúvida nenhuma" 11.º SE "Oralidade e Escrita, sem dúvida" 12.ºLH		2	1			1		1		5	
	Leitura	"...da leitura..." 10.ºSE "Leitura e análise de textos" 11.ºCT "talvez da Leitura." 11.ºSE "leitura" 11.ºCT "Da leitura dos textos da parte da educação literária" 12.ºCT				1	2		1	1		5	
	Ed. Literária	"Da educação literária..." 10.ºLH "...também gosto da educação literária ..." 10.ºSE "Eu cá gosto muito da educação literária é o mais interessante..." 10.ºCT "Da leitura dos textos da parte da Educação Literária no geral." 11.ºLH "A Educação Literária é o meu domínio preferido." 11.ºLH "...educação literária, porque melhora o meu conhecimento dos clássicos e a minha cultura" 11.ºCT "A educação literária é o meu domínio preferido..." 12.ºCT "... a Educação Literária ...extremamente importantes... e desenvolvem o espírito crítico..." 12.ºCT	1	1	1	1	2		2			8	
	Escrita	"Escrita e oralidade são os mais importantes porque são os que usamos com mais.... No dia a dia, o resto é quando é preciso." 10.º CT O da <u>oralidade</u> e da escrita. 10.º LH	1	1	1	1				1	1		7

Dominios que os alunos estudam mais	Educação Literária e/ou Gramática	“Gramática e a educação literária...” 10.ºLH “...estudo mais a Educação Literária e gramática.” 10.º CT “Estudo mais Educação Literária e gramática...” 10.ºSE “Tenho de estudar mais Educação Literária” 12.ºLH “Estudo mais Educação Literária e Gramática” 11.ºSE “Tenho de estudar mais a Educação Literária” 12.ºSE “Gramática tenho de estudar mais...” 10.ºLH “A Gramática...” 11.ºLH “...mais gramática porque é menos intuitivo.” 11.ºCT “Gramática. Apesar de não achar tão enriquecedor ou importante são aqueles que são mais teóricos e menos flexíveis” 12.ºCT	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10
Dominios que os alunos estudam menos	Oralidade	“...estudo menos a oralidade.” 10.ºLH “Estudo...menos a oralidade.” 10.ºSE “Estudo menos a oralidade... quer dizer não estudo nada ... não há nada para estudar é só ouvir e ... compreender...” 10.º CT “...menos a Oralidade, essa não tem nada que estudar...” 11.ºSE “Estudo menos a Compreensão do Oral e Escrita. São conteúdos mais fáceis...” 12.ºSE “A oralidade quase não estudo.” 12.ºLH	1	1	1			1		1	1	6
	Leitura e Educação Literária	“Estudo menos Leitura e Educação Literária e produção escrita...” 11.ºCT ...onde tenho menos dificuldades e por isso preciso menos estudo.” 12.ºCT				1			1		2	

Apêndice 7 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas – Tema III

Ações estratégicas de ensino facilitadoras da aprendizagem

Tema III– Opinião dos alunos													
ATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	10 CT	10 LH	10 SE	11 CT	11 LH	11 SE	12 CT	12 LH	12 SE	F	
	Metodologias ativas	“...e o trabalho de projeto também porque é importante saber trabalhar com os outros o que nem sempre acontece...” 10.ºLH “Devíamos fazer mais debates, que não fazemos e mais trabalho de projeto e de grupo.” 10.ºSE “trabalho de grupo e projeto, isso é muito interessante, mas há poucos professores que fazem isso, também não percebo porquê” 11.ºCT “Atividades que me permitam participar e dar a minha opinião” 11.ºLH “Atividades que promovam a interação entre colegas como trabalho de grupo de pares e que ajudem a aprender os conteúdos.” 12.ºSE “...tudo o que permita desenvolver a criatividade do aluno a partir dos textos, acho isso muito importante, sem ter espartilhos.” 12.ºLH “Atividades que me permitam participar nas aulas e dar a minha opinião, porque aprecio essa partilha e acho que podemos aprender mais uns com os outros.” 12.ºCT “...também gosto das aulas em que se partilham pontos de vista”. 12.ºSE “Atividades criativas e que envolvam a comunicação, gosto disso, é pena que se façam poucas...” 12.ºLH		1	1	1	1		2	1	2	9	
	Apresentações orais	“...da oralidade, sem dúvida nenhuma...” 10.ºLH “...gosto de apresentações orais...” 10.ºLH “Se for de trabalhos... gosto de apresentações orais.” 11.º LH		2			1					3	
	Exposição da matéria	“...gosto muito de dar as obras e ouvir a prof- entusiasmo...” 10.º LH “...acho bom conhecer as obras, gosto, não acho chato como alguns alunos da turma...” 10.º CT Se for dar matéria e assim... gosto muito de dar as obras.” 11.ºLH “...apenas ouvir a professora e poder participar para mim é suficiente.” 12.º CT	1	1		1		1				4	

Alterações sugeridas	Abordagem nos domínios das AE	“...retirava alguma coisa da gramática que não faz sentido... orações...(risos). 10.ºCT “A escrita também acho que devia-se treinar mais, os prof. treinam isso pouco.” 10.º SE “...os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose (pausa) desmotivam (pausa) mas depois de se perceberem até gostei...” 10.º LH “Acho que se devia mudar a parte da poesia medieval que foi o mais difícil o resto até está a ser bastante interessante. Adorei Gil Vicente e a Farsa <i>bué</i> ...” 10.ºSE “...os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose (pausa) desmotivam (pausa) mas depois de se perceberem até gostei...” 10.º LH “...tirar a parte da idade média que foi uma seca e também bastante difícil porque não estávamos habituados a ler textos com aquele vocabulário. 10.ºSE “...poesia é que não... Camões é uma seca” 10.º SE “...até podíamos ler textos mais interessantes e não aqueles textos completamente ultrapassados que estão no manual.” 11.º CT “Os conteúdos são no geral um pouco antiquados, mas acho que como a própria sociedade., infelizmente, não mudou muito...” 12.º CT “Mudaria a maneira como é incluída a gramática no programa. Inclui-la-ia no domínio da escrita como suporte a mesma retirando alguns conteúdos menos importantes. Acrescentaria também algumas obras mais modernas e um domínio de debate crítico/político.” 12.º CT	1	2	4	1		2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
----------------------	-------------------------------	--	---	---	---	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

[illegible]