

**O ENQUANDRAMENTO CURRICULAR DO PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO:
REPRESENTAÇÕES E OPINIÕES DOS PROFESSORES DA ÁREA**

Susana Mira Leal
Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIED)
Leal@uac.pt

Resumo

A entrada em vigor do programa de Português do Ensino Secundário, enquadrada no movimento mais global de revisão dos estudos secundários desenvolvida entre 1999 e 2006, implicou significativas alterações no quadro de referências do exercício profissional dos professores da área. Este contexto tornou relevante compreender o(s) modo(s) e processo(s) de apropriação, pelos professores, do currículo oficial da área do Português no Ensino Secundário, aqui ganhando especial relevância questões como: Qual o grau de conhecimento dos professores acerca das mudanças curriculares à data da sua implementação? Quais são as alterações que os professores reconhecem no novo texto programático? e Que opinião têm das alterações introduzidas no texto programático? São estas algumas das questões a que procurámos dar resposta num estudo de natureza descritiva-interpretativa, desenvolvido entre 2003 e 2008, na Região Autónoma dos Açores, que se inscreve numa linha de trabalhos que pretendem estudar o impacte das transformações curriculares na prática profissional dos professores no quadro de disciplinas da área das línguas (Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996; Dionísio et al., 2005).

Introdução

A Revisão Curricular do Ensino Secundário, desenvolvida entre 1999 e 2006, introduz uma significativa transformação no quadro oficial da área do Português¹, em particular com a criação da disciplina de Português², tornada comum a todos os percursos formativos do Ensino Secundário, em substituição das disciplinas de Português A e Português B³, e com a homologação do respectivo programa, em 2001.

O programa da disciplina de Português reflecte um conjunto de tendências internacionais de transformação nas políticas de ensino-aprendizagem das línguas de escolarização. Apresenta i) uma concepção mais complexa da disciplina, visível na diferenciação e estruturação dos seus vários domínios verbais; ii) uma maior especificação das metas no âmbito de cada domínio; iii) a deslocação de uma concepção mais normativa da educação linguística para uma concepção mais desenvolvimentista, em que o conceito de competência comunicativa se revela central; iv) e a redefinição dos núcleos estruturantes da disciplina, que acompanham a deriva dos objectivos de conhecimento para os objectivos de capacidades e que se traduzem numa invasão, ainda que tímida, do domínio da “literatura” pelo da “leitura” (Castro, 2005).

Estas tendências de reconceptualização da área do Português na escolaridade secundária não apenas configuram uma transformação significativa relativamente ao discurso oficial antecedente, como em relação às práticas de ensino-aprendizagem mais divulgadas nas escolas, que, como alguns estudos permitem ilustrar (Cymbron, 2002; Pereira, 2002; Lobo et al., 2001; Leal, 2008), i) se orientavam sobretudo para a transmissão de informação relativa à

¹ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, o artigo por nós publicado no n.º 7 desta revista (Leal, 2006) e a obra coordenada por Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (2005), que integra alguns dos contributos mais relevantes para a compreensão das transformações em curso na área (Branco, 2005; Castro, 2005 e Poulson, 2005).

² Esta disciplina foi inicialmente criada com a designação de Língua Portuguesa (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro), posteriormente alterada para Português em 2004, na sequência da suspensão do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, e da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

³ A disciplina de Português A integrava especificamente os planos de estudos do Agrupamento de Humanidades, enquanto a de Português B era comum aos restantes agrupamentos (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto).

produção literária portuguesa (textos literários mais relevantes, respectivos contextos de produção, vida e obra dos seus autores); ii) valorizavam as actividades de leitura (particularmente de texto literário) e escrita sobre as de compreensão e produção oral (dadas como adquiridas à entrada na escolaridade secundária) ou de análise e reflexão linguística; v) delimitavam as práticas de produção escrita dos alunos, assumindo-as auxiliares da compreensão de textos literários, e fundamentalmente ao serviço avaliação sumativa, não do aperfeiçoamento de competências de produção escrita.

O facto reclama o desenvolvimento de processos de mudança pedagógica nas escolas. Processos que, como registam Morais & Medeiros (2007), requerem a «aprendizagem de novos conhecimentos (a mudança daquilo que já se sabe), para adquirir novas competências (uma mudança daquilo que já se faz), ou desenvolver novas atitudes e valores (uma mudança naquilo em que se acredita)» (p. 66).

Os processos de mudança pedagógica são, por isso, atravessados pelos sistemas de crenças, valores e atitudes dos professores relativamente à profissão e às práticas e pelas suas próprias práticas, que autores como Pacheco (1995), Perrenoud (1998) e Kleiman (2006) dizem interdependentes das referências e experiências académicas dos professores e dos planos curriculares e modelos teóricos que intervêm na sua formação inicial, encontrando-se praticamente estruturados no final da formação inicial e tendendo a manter-se ao longo da vida profissional, independentemente do tempo de serviço ou da área disciplinar.

O facto não exclui, todavia, alguma permeabilidade desses sistemas e práticas aos processos de socialização profissional que ocorrem nas escolas, aos mecanismos de regulação oficial ou a imagens e ideias veiculadas pelos meios de comunicação social. Ainda assim, a familiaridade dos professores com determinados modelos e práticas pedagógicas e a confiança que depositam na sua validade e eficácia pedagógica, atestada pela sua própria formação académica individual, proporcionam-lhes um sentimento de segurança no desempenho dos

seus papéis e funções educacionais, gerando, por isso, alguma desconfiança e dúvida relativamente à substituição ou transformação desses modelos por outros cuja eficiência careça ainda de validação.

As mudanças não se apresentam assim processos fáceis de desenvolver ou gerir. Tendem a ser rejeitadas i) quando os professores as ajuízam complexas, conceptuais e longitudinais (Duffy & Roehler, 1986), ii) quando as considerem pouco claras ou congruentes, não relevantes ou adequadas aos contextos e necessidades que percebem como reais, iii) quando se lhes apresentem demasiado exigentes do ponto de vista do investimento emocional e intelectual ou do dispêndio de tempo e energia (Doyle & Ponder, 1977-78), ou iv) quando se lhes afigurem inexecutáveis, em face das condições físicas e materiais das escolas, das características cognitivas e comportamentais dos alunos ou do tempo disponível para o seu desenvolvimento (Ducros & Finkelstein, 1990). No contraponto, são mais facilmente assumidas se os professores «percepcionarem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com a sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e ainda, se lhes for concedido o apoio necessário» (Day, 2001: 157).

Neste sentido, a alteração de crenças, valores, práticas, condutas e estilos de ensino dos professores pressupõe a sua compreensão e aceitação dos sentidos e objectivos das mudanças, bem como a transformação das suas teorias implícitas ou subjectivas, «processos de aprendizagem que são pessoais e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações» (Fullan, 1986: 325). Demanda, por isso, um tempo de apropriação e de reconstrução das identidades dos professores e das próprias escolas, um tempo em que «a escola atravessa diversos subprocessos de desenvolvimento da inovação (iniciação, implementação e institucionalização)» (Cardoso, 2002: 37), cuja evolução e

resultados se apresentam imprevisíveis à partida, em face da complexidade e diversidade de relações que se estabelecem na escola entre os diversos centros de decisão e o modo como cada um usa a autonomia relativa de que dispõe.

As transformações no discurso oficial decorrentes da revisão curricular dos estudos secundários de 1999-2006, não determinam, pois, mudanças no processo pedagógico na área do Português. Do discurso oficial às práticas de ensino-aprendizagem que ocorrem na aula vai um longo e complexo caminho, onde outras instâncias de produção de discurso pedagógico (as comunidades académicas de especialistas, os media, os manuais escolares...) desempenham um papel relevante. O principal cumpre, todavia, à escola que, «nos seus vários lugares de decisão [...], usa os programas [...], procedendo quer ao preenchimento dos seus espaços “vazios” quer a recortes nos vários níveis de estruturação» (Dionísio et al., 2005: 159-160).

Bernstein (1994; 1998) designa esse processo por apropriação. Um processo em que, por via da reprodução ou da recontextualização pedagógica, a escola, através dos professores, (re)constrói o quê e o como do discurso oficial, ou seja as categorias, conteúdos e relações a transmitir e o modo da sua transmissão.

Os programas disciplinares, como textos escritos que são, estão «sujeito[s] a diferentes leituras, porque é diversa a formação dos leitores, diversos são os seus gostos e múltiplas as experiências vividas quer como alunos quer como professores. Diferentes são também os conceitos que os norteiam. Possivelmente diferentes são os critérios com que avaliam as aprendizagens» (Ferraz, 2002: 62). Não podemos esquecer, para além disso, que, como recorda Santomé (2000), «os professores não partilham todos da mesma ideologia, dos mesmos interesses e preocupações. [...]. A [sua] actuação aparece evidentemente marcada pelos traços de identidade que advêm da sua classe social, do seu género, etnia ou nacionalidade» (pp. 86-87).

A apropriação do discurso oficial nas escolas resulta assim das características dos intervenientes (professores, alunos, pais...) e de um conjunto de factores contextuais (condições materiais e físicas, disponibilidade de tempo...). Não se trata, pois, de um processo uniforme ou regular entre os professores (Ball & Lacey, 1982; Goodwyn & Findlay, 2002; Nystrand et al., 1997; Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996).

De um estudo em que procurou compreender o modo como os professores reconstruíam os seus papéis e a sua profissionalidade no contexto das reformas educacionais da década de 90 na Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, Ingrid Carlgren (2002) concluiu pela existência de processos diferenciados de “reconstrução” entre os diversos países: na Finlândia observou «um fosso entre os textos de política educativa e os próprios professores» (p. 119), afastados da «modernidade tardia» que enformava aqueles documentos. Na Noruega observou também algum distanciamento entre as concepções dos professores e o discurso oficial, mas no sentido contrário ao observado na Finlândia. Neste caso, os professores pareciam «situar-se mais na modernidade avançada do que os seus próprios documentos orientadores» (ibidem). Na Suécia, país onde os professores mais reclamavam do controle exercido sobre o seu trabalho por pessoas externas à escola, aqueles acusavam baixos níveis de reflexão sobre os conteúdos da escola, o conhecimento disciplinar ou a organização do currículo local, revelando-se, contudo, os que mais facilmente se haviam adaptado e correspondido às solicitações resultantes das novas políticas educativas.

Na linha de estudos como os de Poulson, Radnor & Turner-Bisset (1996) e Dionísio et al. (2005), que pretende estudar o impacte das transformações curriculares na prática profissional dos professores da área das línguas, desenvolvemos um estudo que procurou compreender o processo de apropriação, por parte dos professores de Português da Região Autónoma dos Açores, do enquadramento curricular da área emergente da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006 (Leal, 2008).

O estudo privilegiou uma multiplicidade de fontes e sujeitos, compreendendo: i) inquéritos por questionário a professores das escolas secundárias da ilha S. Miguel com experiência de leccionação da disciplina de Português B e a alunos de Português A e B daquela ilha; ii) entrevistas semi-estruturadas a professores que, em 2004/2005, leccionavam a disciplina de Português nas escolas da ilha de S. Miguel; iii) relatórios críticos sobre o cumprimento do programa de Português elaborados pelos professores que, em 2003/2004 e 2004/2005, leccionavam a disciplina nas escolas da Região Autónoma dos Açores⁴; iv) e um estudo de caso desenvolvido numa escola secundária da ilha de S. Miguel⁵. O Quadro I representa o cronograma da recolha dos dados.

Na interpelação dos dados recolhidos no âmbito do referido estudo, definimos um conjunto de questões, de entre as quais destacamos três para efeito do que aqui nos propomos desenvolver: i) Qual o grau de conhecimento dos professores acerca das mudanças curriculares à data da sua implementação? ii) Quais são as alterações que os professores reconhecem no programa da disciplina de Português comparativamente com os das disciplinas anteriores, em particular o de Português B? iii) Que opinião exprimem os professores relativamente a essas alterações?

Quadro I – Cronograma da recolha de dados

⁴ Esses relatórios foram solicitados pela Direcção Regional da Educação com «o objectivo de assegurar a monitorização da reestruturação do ensino secundário em curso» (Ofício S-DRE/2005/5946).

⁵ Este estudo compreendeu a análise de planificações e testes referentes às disciplinas de Português A e Português B, a observação das práticas interaccionais desenvolvidas entre os professores da disciplina de Português, em sede de experimentação do novo programa, e a aplicação de inquéritos por questionário a alunos desses professores.

Actividades		Anos Lectivos																								
		2002/2003	2003/2004												2004/2005										2005/2006	
		Junho	Sét.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maió	Junho	Sét.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maió	Junho	Sét.	Out.		
Recolha documental	testes e planificações																									
	relatórios																									
Observação directa	selecção de manuais escolares																									
	práticas de planificação																									
Realização de Inquéritos	questionário aos professores de Português B																									
	questionário aos alunos de Português A e B																									
	entrevistas aos professores de Português																									
	questionário aos alunos de Português																									

Para a obtenção de resposta a estas questões considerámos os dados colhidos fundamentalmente através dos questionários aplicados aos professores⁶, dos relatórios⁷ e das entrevistas⁸.

A participação dos professores no processo de revisão e o (des)conhecimento do novo quadro curricular da área do Português

Os dados colhidos no âmbito do nosso estudo sugerem que uma parte significativa dos professores que, em 2003/2004 e 2004/2005, se encontravam a leccionar a disciplina de Português em escolas da ilha de S. Miguel se disponibilizara para o efeito. O facto não deixa de surpreender considerada a significativa transformação que o quadro programático daquela disciplina representa na área. Em face do quadro traçado atrás, seria, porventura de esperar uma maior cautela ou reserva dos professores relativamente às mudanças que se anunciavam.

O facto colocava desde logo duas questões: seriam os professores realmente conhecedores do novo quadro curricular? E se sim, seria a sua disponibilidade um sinal do seu

⁶ A amostra compreendeu 68 questionários, correspondendo a 82,9% da população-alvo identificada, que compreendia os professores com experiência de leccionação da disciplina de Português B que se encontravam na altura a leccionar nas escolas da ilha de S. Miguel.

⁷ A amostra compreendeu a totalidade dos relatórios disponibilizados pela Direcção Regional dos Açores, em número total de 40.

⁸ A amostra compreendeu 25 entrevistas, correspondendo a 64,1% da população-alvo.

assentimento? Procuraremos para já responder à primeira. Mais à frente, debruçar-nos-emos sobre a segunda.

No que respeita à primeira questão, os dados apurados não apontam para a participação activa ou o acompanhamento atento do processo de revisão curricular ou da discussão pública do programa de Português por parte dos professores da área. Tão-pouco registam a sua curiosidade ou expectativa em relação às transformações introduzidas na área relativamente ao quadro curricular antecedente ou mesmo a propósito da polémica instituída na comunicação social em torno dessas transformações⁹. Apenas 4% dos entrevistados assinalam a participação num fórum sobre o novo programa e 24% dizem apenas tê-lo consultado, com o objectivo de o confrontar com a sua perspectiva pessoal relativamente à área. A maioria (56%) admite ter somente procurado contacto com o programa ao tomar conhecimento de que o iria leccionar no ano lectivo imediato. Neste processo, os colegas, os manuais escolares e outros documentos disponibilizados pelas editoras acabam por desempenhar um importante papel de mediação das primeiras leituras do programa:

EE1¹⁰ – Tinha ouvido falar muito por alto. Uma colega minha que tinha feito estágio no ano antes tinha-me falado em alterações no programa. Quando soube que ia ficar com o 10.º ano [...] fui ter com ela e ela emprestou-me o programa, emprestou-me todas as coisas que tinha. Três ou quatro dias depois, encontrei-me com a coordenadora do grupo, que tinha ido à acção de formação. E então era a leitura que ela tinha, a da minha colega, a minha. Vi o manual, que tinha também um livrinho com as sequências, com os objectivos... comecei a ver tudo.

Apesar de a documentação necessária ao acompanhamento e discussão das transformações curriculares em causa estar acessível na *net*, a maioria dos professores ter-se-á mantido mais ou menos indiferente. Uma estratégia de poupança de esforços e energia, um indicador de desvalorização dos normativos e de confiança na autonomia das escolas para os

⁹ Para o aprofundamento desta polémica leia-se, por exemplo, Castro (2001) e Duarte (2003).

¹⁰ As siglas que identificam os entrevistados são representadas com a letra E, referente a entrevistado, seguida da letra que identifica a respectiva escola e do número atribuído a cada um dos entrevistados de uma mesma escola.

“adaptar” em face de hábitos e contextos, ou, como conclui Correia (1994) de um estudo de caso desenvolvido em duas escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, um indicador da representação que os professores têm da pouca importância que os decisores centrais reconhecem à sua opinião acerca de projectos de inovação?

Em qualquer dos casos, o facto não andar­á dissociado da manifesta falta de envolvimento das escolas na reflexão sobre o novo enquadramento curricular, que os dados permitem retratar (apenas o coordenador de departamento de uma das 8 escolas da ilha de S. Miguel envolvidas no estudo realiza uma reunião sobre o assunto). De um modo geral, os departamentos curriculares e grupos disciplinares da área não assumem um papel activo quer na reflexão sobre as transformações em curso, quer na gestão e regulação dos processos pedagógicos correlativos, processos que, em qualquer dos casos, teriam necessariamente de passar pela leitura e análise conjunta do programa, «imprescindível para que p[udessem] ser tomadas decisões orientadoras relativas a finalidades, conteúdos, competências, critérios de avaliação, actividades a desenvolver com os alunos» (Lobo et al., 2002: 46-47).

O acompanhamento das dinâmicas de alteração programática por parte dos professores da área em exercício em escolas da ilha de S. Miguel terá carecido assim de uma orientação e liderança eficazes e produtivas, ficando por conta da iniciativa e do interesse individual dos professores.

Neste contexto, é entre os professores mais favoráveis e entre os mais resistentes às transformações introduzidas no quadro programático que vislumbramos um acompanhamento mais atento da polémica instituída a propósito. Os primeiros questionando a razoabilidade dos argumentos publicamente invocados contra aquelas:

ED1 – Não percebo por que razão é que algumas pessoas se preocuparam com o programa, apontando falhas como aquelas que tinham a ver com uma certa marginalização do texto literário, porque, de facto, eu não consigo perceber como é que eu posso trabalhar mais o texto literário com os alunos, sendo o texto

literário normalmente mais hermético, sem os alunos terem um determinado domínio da sua língua e terem uma determinada capacidade de reflectir sobre a sua língua. Para além disso, não concebo que se consiga desligar o estudo de um texto literário ou não daquela que é a reflexão linguística sobre esse texto.

Os segundos fazendo eco dos argumentos e acusações veiculados pelos meios de comunicação social e imputando as alterações introduzidas a influências e interesses individuais e/ou corporativos, provindos nomeadamente da área dos estudos linguísticos:

ED4 – [...] Eu suponho que a linguística teve peso suficiente para impor as suas perspectivas e pretender que este programa reflectisse os estudos e, efectivamente, as orientações que eles entendem que devem estar subjacentes ao ensino da língua portuguesa, em detrimento da literatura, que tinha sido a base dos programas anteriores.

Se as alterações específicas ao nível da disciplina de Português não terão suscitado particular atenção e interesse por parte dos docentes da área, menos ainda o terão as alterações globais no currículo daquela, a começar pela própria transversalidade da disciplina aos diversos percursos formativos de nível secundário. Ainda assim, nos casos em que é explicitamente referenciada colhe opiniões favoráveis:

EG3 – [...] sabia de algumas alterações e algumas das coisas que ouvia até achei que eram positivas. [...] Nomeadamente, o facto do Português ser exactamente igual para todos... digamos, para todos os cursos. [...] eu achava que o Português devia ser leccionado de igual maneira para todos os cursos, quer fossem de ordem científica, quer fossem de ordem, sei lá, humanística ou social. As pessoas têm que ter a mesma preparação na língua portuguesa.

De conhecimento limitado afigura-se também a inscrição no plano curricular de alguns cursos de disciplinas da área da literatura, como Clássicos da Literatura e Literaturas de Expressão Portuguesa, particularmente por, pela sua natureza opcional, estas disciplinas não integrarem a oferta formativa da maioria das escolas. O facto não obvia, no entanto, à

consideração do seu interesse e importância para a «cultura geral» dos alunos, ainda que, pontualmente, se critique a «incoerência» e extemporaneidade daquela opção curricular:

ED4 – Mas está a ver a incoerência disto: nós, de algum modo, fechamos, afunilamos, no que diz respeito à literatura portuguesa, mas abrimos às literaturas de expressão portuguesa!

Já no que respeita à disciplina de Literatura Portuguesa, reconhecendo embora a sua inscrição nos planos de estudos do Curso de Línguas e Literaturas, a maioria dos professores desconhece a opcionalidade daquela e defende a sua obrigatoriedade em cursos para os quais o conhecimento da literatura portuguesa se apresente relevante para efeitos de progressão académica e especialização na área.

As razões aduzidas assumem contornos ora de natureza mais cultural e humanista, ora mais prática, oscilando entre i) a consideração da sua relevância para a constituição de uma «identidade cultural», redutoramente perspectivada enquanto aquisição de um conhecimento aprofundado e especializado relativamente à produção literária portuguesa, aos seus autores e contextos históricos, políticos e socioculturais de produção (um conhecimento que, na opinião destes professores, o programa de Português não permite suprir inteiramente), e ii) a eventualidade de por ser opcional a disciplina não ser seleccionada pelos alunos cuja inscrição no Curso de Línguas e Literaturas se prenda mais com uma tentativa de “fugir” a determinadas disciplinas do que com um interesse particular ou gosto pessoal pela área.

Por seu lado, os professores que subscrevem a opcionalidade da disciplina de Literatura Portuguesa, percebem-na sobretudo como espaço de extensão e aprofundamento do trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Português ao nível da leitura do texto literário.

Em qualquer dos casos, as orientações programáticas para a disciplina de Literatura Portuguesa são do generalizado desconhecimento dos entrevistados, indicador da

inexistência de práticas de aferição e concertação entre professores de disciplinas afins, que integram um mesmo departamento curricular e partilham turmas.

Os dados sugerem, como vemos, um generalizado alheamento e desconhecimento dos professores de Português relativamente ao novo figurino curricular da área. Ainda assim, e porque a maioria dos participantes no estudo se encontrava a leccionar a disciplina de Português (exceptuando a quase totalidade dos inquiridos por questionário), é relativamente ao programa desta disciplina que apresentam ter um maior grau de conhecimento.

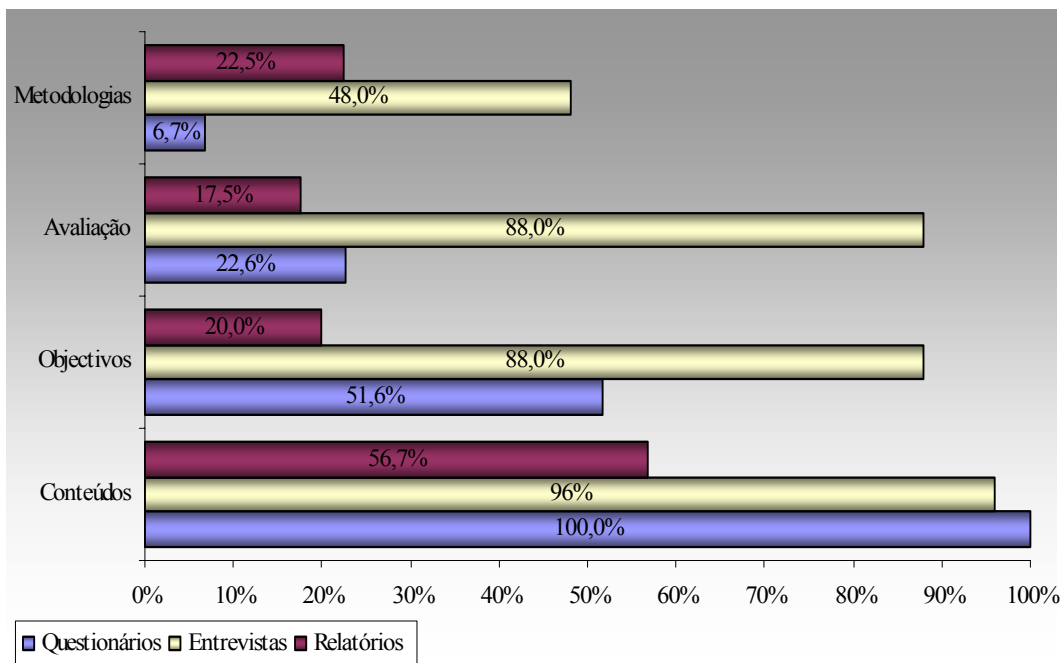
E porque, como vimos atrás, os professores procuraram inteirar-se do programa apenas quando confrontados com a iminência da sua leccionação, o conhecimento que veiculam ter daquele restringe-se basicamente ao(s) ano(s) que se encontram a leccionar ou que leccionaram no ano transacto (10.º e/ou 11.º anos).

A (re)interpretação do programa de Português: lugares de (des)continuidade relativamente ao quadro curricular anterior

Na identificação das alterações introduzidas no quadro programático da disciplina de Português relativamente ao antecedente (de Português B), os dados permitem o reconhecimento de uma atenção generalizada dos professores aos conteúdos (ver Gráfico 1).

O resultado explicar-se-á quer por uma tradição de ensino da língua centrada precisamente nos conteúdos e orientada para a aquisição de informação, mormente de natureza histórico-literária, quer pela mediatização social das alterações introduzidas nesse campo, nomeadamente a acusação do menosprezo pela literatura portuguesa, da exclusão d' Os Lusíadas e da simplificação das tipologias textuais e dos conteúdos de história e teoria da literatura.

Gráfico 1 – Campos de transformação da área identificados pelos professores nos diversos contextos de recolha de dados



Entroncando esta questão na problemática dos objectivos da formação em língua no quadro da educação secundária, estes emergiram genericamente como o segundo pólo de focalização dos professores, disputando, no entanto, atenções com as transformações ao nível avaliativo (mais referenciadas pelos entrevistados) e aspectos de natureza metodológica (mais invocados pelos relatores em face, porventura, dos objectivos de análise do desenvolvimento programático subjacentes à redacção dos próprios relatórios).

No que respeita aos conteúdos, qualquer uma das fontes consideradas devolveu essencialmente o reconhecimento de quatro alterações fundamentais, particularmente ao nível do programa do 10.º ano. A primeira alteração identificada prende-se com a redução do *corpus* de leituras obrigatórias e com a exclusão de alguns textos que integravam o programa de Português B:

ED2 – [...] os textos eram realmente muito mais fáceis do que aqueles que nós dávamos antigamente, no sentido de que não eram Cantigas de Amigo, nem de Amor, portanto, nem de Escárnio e Maldizer, não tinha Fernão Lopes, não tinha Gil Vicente, não tinha essa carga literária tão forte.

Outras alterações reportadas respeitam à simplificação da informação de história e teoria literárias que apoiava a contextualização e a interpretação dos textos literários e à recontextualização dos objectivos subjacentes à própria leitura daqueles textos:

EG2 – O programa anterior era muito dedicado à literatura. [...] nós fazíamos [...] grandes contextualizações históricas, literárias, sociais. E este não é o objectivo deste programa [...]. Claro que eles têm que perceber um pouco de conhecimentos históricos e literários da altura, mas não fazer contextualizações tão massacrantes. Existe também interpretação de texto, mas não está tão centrada na personagem, na caracterização da personagem. É mais no sentido subjacente ao texto.

A abertura do programa a novas tipologias textuais, com vista ao reforço da dimensão pragmática da língua, é outra das alterações indicadas pelos professores:

Julgo, que a principal alteração foi a abertura do programa a novas abordagens da língua e das várias linguagens. O novo programa pôs de parte o cânone literário para contemplar também textos funcionais e comunicativos (QP6).

Finalmente, os professores referem a alteração da terminologia linguística:

EC3 – A única novidade para mim foi a nível de terminologia, nomeadamente quando se fala em actos ilocutórios, porque eu nunca me tinha deparado com esta nova terminologia. Nunca. Não fazia ideia.

Do ponto de vista metodológico, é sobretudo para a oralidade e para o funcionamento da língua que os professores direccionam a sua atenção, ao destacarem como a principal «novidade» metodológica a introdução de um espaço que, por pressupor «um trabalho laboratorial com a escrita» (ED1), recebera a designação de Oficina de Escrita.

No campo metodológico, muitas atenções se voltam também para a instituição do Contrato de Leitura, que os professores percebem ora ao serviço do prolongamento do contacto com o texto literário, de forma a compensar a redução operada ao nível do *corpus* de leituras obrigatórias, ora como reforço do contacto com textos não literários de diversa natureza e preferência pessoal dos alunos.

No que respeita aos recursos, as referências não apenas se afiguram escassas como respeitam exclusivamente ao reforço do uso das tecnologias de informação e comunicação, reportado apenas por um dos inquiridos, um dos entrevistados e num dos relatórios. O facto sugere uma parca valorização dos recursos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ou a não identificação de alterações de maior neste campo em relação ao panorama anterior.

A segunda hipótese levanta alguma curiosidade relativamente ao desenvolvimento programático, considerado o reconhecido reforço do trabalho em determinados domínios da língua, como a escrita, a oralidade e o funcionamento da língua, trabalho que pressupõe o uso de materiais e recursos escritos, áudio e vídeo, de uso parcimonioso no quadro curricular anterior.

A avaliação, considerada por alguns docentes como «a mais significativa diferença» (RA1) relativamente ao quadro programático anterior, colhe mais atenções do que os aspectos de natureza metodológica, gerando dúvidas e motivando ansiedades e inseguranças perante um quadro de orientações divergente das concepções prévias na matéria, contrário a práticas familiares e desafiador das competências didácticas dos professores:

EA2 – Fiquei um bocadinho assustada. Sei que, pelo menos, as novas modalidades de avaliação, que nos eram propostas, eram tão diferentes, que eu, logo, na altura, pensei que não sabia como é que ia pôr aquilo em prática.

Investigadora: Nomeadamente, o quê?

EA2 – Por exemplo, todas as modalidades de avaliação a nível da leitura: leitura dramatizada, leitura expressiva, Contrato de Leitura. Baralhou-me um bocado, porque era outra vez uma mudança. Tinha que adaptar o meu pensamento a novas coisas, reflectir sobre aquilo que me era proposto [...].

Neste campo, os professores reportam sobretudo a inscrição de “novos” objectos de avaliação – a compreensão e a expressão oral –, na senda do enfoque programático colocado sobre o desenvolvimento destes domínios verbais. Associada à avaliação destes

objectos, surge o imperativo de diversificar os momentos, as estratégias e os instrumentos, com vista a uma avaliação adequada e continuada dos diversos domínios de compreensão e expressão verbal:

A implementação do novo programa favoreceu uma atitude de recolha constante de informações conducentes a uma avaliação o mais rigorosa possível dos desempenhos dos alunos. Tal imperativo obrigou à criação e elaboração de muitos materiais de raiz bem como variados instrumentos de avaliação (grelhas de observação, listas de verificação, fichas, testes...) que dessem conta dos progressos dos alunos e permitissem a avaliação das várias competências, quer nos seus momentos informais, quer nos formais. (RD2).

Alguns docentes reconhecem na particular incidência das orientações programáticas em matéria de avaliação sobre os processos de aprendizagem uma intenção de aprofundamento da dimensão formativa da avaliação:

ED1 – Como os conteúdos programáticos aparecem divididos em processuais e declarativos, eu penso que o programa põe uma ênfase muito clara no processo. E ao pôr uma ênfase muito clara no processo, põe a ênfase naquela que deveria ser uma avaliação formativa.

Os dados apontam, como vemos, para uma particular atenção dos professores às transformações introduzidas na área ao nível dos conteúdos e objectivos, identificando na disciplina de Português uma orientação que adjectivam de «funcional» ou «pragmática», por contraposição à vocação “literária” e “cultural” das suas antecessoras (Português A e Português B).

No ponto seguinte procuramos explicitar o(s) posicionamento(s) dos professores relativamente ao novo quadro programático em geral e aos diversos lugares de transformação identificados.

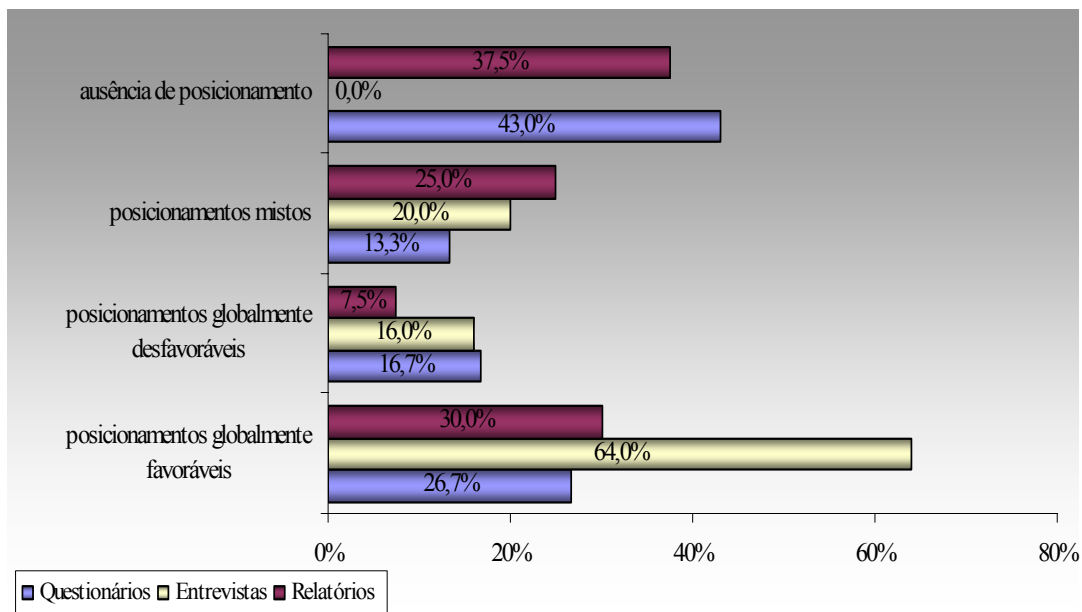
A (re)interpretação do programa de Português: lugares de consenso e de tensão

Embora apenas nas entrevistas se solicitasse expressamente a opinião dos professores relativamente ao programa da disciplina de Português, o caso é que, amiúde, também nos relatórios e nos questionários são tecidos juízos de valor acerca daquele.

No conjunto das opiniões expressas é possível distinguir três tipos de posicionamentos, que designamos como: i) globalmente favoráveis, quando os professores expressavam o seu apreço e satisfação para com as alterações programáticas, registando embora dúvidas e receios relativamente a determinados aspectos; ii) globalmente desfavoráveis, quando os professores manifestavam o seu desagrado e oposição relativamente ao novo texto programático, reconhecendo embora alterações positivas pontuais; iii) e mistos, quando os professores não exprimem uma opinião global sobre ao programa, evidenciando apenas os aspectos que naquele representam como mais ou menos positivos.

Conforme é possível entrever no Gráfico 2, o programa da disciplina de Português colhe a opinião favorável da maioria dos docentes da Região Autónoma dos Açores, sendo particularmente visível a sua subscrição por parte daqueles que mais o conhecem e que com aquele trabalham directamente. No contexto, é visivelmente diminuta a percentagem de professores que rejeita a reorientação da área e, como veremos abaixo, mesmo estes reconhecem, no novo texto programático, qualidades relativamente ao quadro curricular antecedente.

Gráfico 2 – Posicionamentos dos professores relativamente às transformações introduzidas na área



Contrariando alguma da literatura na área já referenciada na Introdução, os dados colhidos no contexto em estudo não representam a rejeição dos processos de transformação curricular por parte dos docentes de Português da Região Autónoma dos Açores, ainda que os posicionamentos expressos não sejam integralmente favoráveis ou isentos de dúvidas e hesitações. O facto traduz a complexidade do processo de apropriação curricular em curso e a influência das concepções, valores e práticas prévias na área, mas sugere igualmente a abertura, e desejo mesmo de mudança na área, por parte dos professores da Região, expressa aliás aqui e ali quer nos relatórios, quer nas entrevistas:

ED1 – [...] há uns anos atrás [...] foi feita uma reflexão sobre os programas em vigor [...] e [...] chegou-se à conclusão de que havia algumas alterações que teriam obrigatoriamente que ser feitas nos programas, de modo a que eles pudessem ir ao encontro das reais necessidades dos alunos que frequentavam o secundário. [...] nós achávamos – eu fui uma das pessoas que, na altura, achou isso – que o programa do secundário tinha que ter em conta a competência muito limitada que os alunos tinham da língua quando chegavam ao 10.º ano e deveria, de algum modo, permitir aos professores que leccionassem o 10.º ano trabalhar e, de algum modo, tentar resolver questões de fundo que não tinham sido resolvidas aquando da passagem pelo Unificado.

Posicionamentos globalmente favoráveis

Nos diversos contextos de recolha de dados considerados aqui, a subscrição do programa de Português prende-se especificamente com sua orientação comunicativa, que se afigura aos professores mais adequada aos interesses e necessidades dos alunos em face das solicitações académicas, sociais e laborais actuais, e mais adaptada ao nível etário e de conhecimentos daqueles do que a perspectiva literário-cultural fundamentante das orientações anteriores:

De facto, o novo programa parece colmatar falhas detectadas, nomeadamente um domínio, por vezes, menos bom da língua materna a nível escrito e oral e, em consequência, alguma ineficácia na compreensão e interpretação de enunciados orais e escritos; problemática ou carência que se reflectia, aquando do percurso escolar, em todas as disciplinas e, posteriormente, na vida activa e profissional dos nossos falantes. (RA1)

Neste âmbito, ora se reconhece no programa de Português o prolongamento do trabalho de análise e reflexão linguística desenvolvido no Ensino Básico e o incremento de práticas de compreensão e produção oral e escrita relativamente ao quadro programático antecedente, ora se receia uma «desvalorização» da disciplina em face da simplificação dos conteúdos programáticos (RL2).

Em todo o caso, os professores favoráveis ao novo texto programático parecem subscrever que o programa de Português «abrange mais o aluno na sua totalidade. Um aluno completo, desde a expressão oral até à expressão escrita» (ED5), potenciando: i) o «aprofundamento da consciência metalinguística» (RN2), em particular pelo enfoque colocado na análise das produções discursivas e na reflexão sobre os mecanismos linguístico-discursivos usados em diferentes formas e contextos comunicacionais

ED1 – [...] Se ele [o aluno] tiver o contacto com esse tipo de textos, eu penso que acaba por se tornar um ouvinte mais consciente, acaba por perceber as estratégias que pode usar com determinados objectivos [...];

ii) o desenvolvimento de competências de expressão oral, com frutos já visíveis em alguns casos

EA2 – [...] os meus alunos, neste momento, estão muito mais capazes de se expressar oralmente, de apresentarem um trabalho oralmente, do que estavam há um ano e tal atrás. Eles têm, neste momento, um à-vontade fantástico que não tinham. São capazes, por exemplo, de apresentarem um trabalho sem um suporte escrito, o que era impensável [...]. Eu permito-lhes sempre terem um esquema daquilo que vão falar à frente e eles, às vezes, quase que dispensam o suporte escrito. Expressam-se de uma forma muito diferente e já não estão colados ao quadro.;

iii) o aprofundamento de competências de expressão escrita, associado ao desenvolvimento da Oficina de Escrita, cuja eficácia também já entrevêem em alguns casos

EG2 – Ultimamente nós temos trabalhado os textos expositivo-argumentativos [...] e é com bom grado que eu corrijo um texto em que eles procuram modificar os parágrafos, as ideias que colocam no seu discurso. [...] nós fizemos um trabalho progressivo ao nível os articuladores do discurso e, neste momento, estão muito bem empregues [...];

iv) o favorecimento dos hábitos de leitura, que vislumbram na introdução do Contrato de Leitura; v) e o incremento do interesse dos alunos pela disciplina, que associam à abertura programática a conteúdos mais adequados aos interesses e necessidades futuras daqueles:

Pensamos que, em termos de conteúdos declarativos, este programa é muito mais apelativo para os alunos, o que acaba por os motivar mais, quer em relação à interacção na sala-de-aula, quer na consecução de trabalhos orais ou escritos. (RC1).

Das alterações reconhecidas ao nível dos conteúdos, é a abertura programática ao estudo de textos não literários de diversas tipologias que colhe maior assentimento por parte dos professores. No facto, reconhecem, para além da correspondência às solicitações presentes e futuras da vida pessoal, académica e profissional dos alunos, vantagens para o «desenvolvimento intelectual, social e afectivo» (RL1) daqueles.

Já as transformações identificadas ao nível literário dividem estes professores, sendo embora mais os que as ratificam do que os que as questionam. Os primeiros exaltam sobretudo i) a exclusão de textos de difícil compreensão (como a lírica trovadoresca e as crónicas de Fernão Lopes); ii) a sua substituição por textos mais actuais, considerados por isso mais objectivos, apelativos e adequados aos alunos; iii) e o deslocamento de alguns textos para outros anos de escolaridade (é o caso d' Os Lusíadas, cuja integração no 12.º se afigura mais ajustada ao nível de desenvolvimento e de compreensão dos alunos, como permite «fazer uma aproximação entre [aquela obra] e A Mensagem, do Fernando Pessoa.» – EB2). Os segundos exprimem desconforto e dúvida ante i) a reperspectivação do trabalho pedagógico a desenvolver em torno do texto literário, ii) a supressão de alguns textos literários inscritos como de leitura obrigatória no programa anterior (Português B), e iii) a simplificação da informação de teoria e história literárias, que se lhes afigura potenciadora das dificuldades dos alunos ao nível da leitura de textos literários.

A TLEBS (Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário) é das alterações programáticas aquela que menos apoio colhe junto dos professores globalmente favoráveis ao novo programa, que registam a complexidade da nomenclatura adoptada e a sua desarticulação quer com as aprendizagens realizadas ao nível do Ensino Básico, quer com as nomenclaturas empregues noutras disciplinas de língua.

Ocasionalmente registam, todavia, que «a nova nomenclatura ajuda a trabalhar mais a língua» (ED5), representando uma mais-valia para o desenvolvimento da consciência

metalinguística dos alunos e para o aperfeiçoamento de competências ao nível da produção escrita.

Na «utilização das novas tecnologias» (RN1) vêem os poucos docentes que àquela se reportam um sinal de modernização da área e um passo mais no sentido da adequação daquela ao contexto social e educativo actual:

EG2 – [...] O Português tem que evoluir conforme os tempos, os alunos gostam muito do computador, da Internet, dos telemóveis, portanto, estão muito virados para a tecnologia e nas competências visadas está a utilização das TIC.

As alterações operadas ao nível avaliativo merecem o elogio destes professores, essencialmente por instituírem como objecto os desempenhos comunicativos dos alunos na recepção e na produção do texto oral e escrito, colocando-os numa situação de equidade:

ED5 – Há alunos que conseguem na escrita, mas, por exemplo, se lhes aparece alguma coisa, eles não captam a mensagem, e outros, não. [...] Aliás, eu já fiz duas avaliações orais e há dois ou três alunos que na compreensão oral têm das melhores notas, porque percebem perfeitamente a oralidade. É a tal coisa, se fosse como antigamente, era os dois testes escritos... é bonzinho... não é bonzinho tem 9. Eu aqui posso dar uma nota mais ajustada àquilo que ele é.

Posicionamentos globalmente desfavoráveis

Se a orientação comunicativa do programa de Português colhe generalizada aprovação entre os docentes que integram o grupo anterior, essa mesma orientação está na base da rejeição global do programa por parte de um conjunto menor de docentes, que o acusam de converter o texto literário num mero objecto de análise linguístico-discursiva, equiparando-o a qualquer outro tipo de texto:

Os programas “novos” vieram empobrecer grandemente quer o conhecimento da literatura, quer o conhecimento da riqueza e pluralidade da língua portuguesa. [...] Foram retirados a beleza do estudo da literatura portuguesa, tornando-a fria, seca,

desmotivante, já que apenas se pratica o texto utilitário. O pouco estudo da literatura previsto é descontextualizado, vazio, oco, sem sentido. (QP10).

Entre estes professores é notória a crítica à redução do *corpus* literário e da informação de história e teoria literárias, bem como a firme oposição ao estudo de textos não literários (argumentos que fazem eco da polémica publicamente instituída em torno do assunto):

[...] ignora o programa a vertente cultural que qualquer programa de Língua Portuguesa deve conter: não se pode esquecer que o Ensino Secundário, para muitos alunos, é a última oportunidade de aprender a reconhecer os valores e a importância da sua língua, mas também da sua literatura e dos seus escritores. (RB1)

Parece-nos que a literatura portuguesa merece outro respeito, outra relevância e que há necessidade de uma redefinição da própria natureza do que nos é solicitado executar: o 10.º ano constituirá um momento de consolidação e de amplificação de conhecimentos, apontando para o uso funcional da língua e para manifestações e artefactos do domínio transaccional? Terá um carácter manifestamente propedêutico ou será, em última análise, uma amálgama desorientada e ansiosa de intenções e de pretensões? (RD2).

Parece particularmente inquietante para alguns destes professores a circunscrição do estudo da lírica camoniana a textos de natureza autobiográfica (um destaque que não deixa de ressoar também as críticas veiculadas a propósito de uma pretensa desconsideração do novo texto programático relativamente à produção literária de Camões):

[...] não percebemos, muito menos dentro de contextos equívocos ou forçados, a integração, sem fio condutor nem efectiva pertinência, dos conteúdos literários sob pretextos (Camões Lírico é tratado e integrado nos «textos de carácter autobiográfico» e a breve antologia de poetas do séc. XX aparece subordinada a «textos criativos e expressivos», tal como os contos/novelas de autores do séc. XX serão exemplos de «textos narrativos e descritivos») [...]. (RD2).

A TLEBS também não colhe aprovação entre estes professores, que a reputam de «complexa» e «inútil» (RB1), porque desprovida de contributos visíveis «para um domínio mais sólido e um conhecimento mais consciente dos mecanismos do funcionamento da língua materna» (RD2).

Neste domínio, o discurso destes professores acusa contradições que denotam um conflito latente relativamente aos objectivos a prosseguir na área. Ao mesmo tempo que desmerece o enfoque programático no aprofundamento de competências comunicacionais, rejeita a TLEBS por não lhe reconhecer mérito na promoção dessas competências. Ao mesmo tempo que realça e lamenta as graves lacunas linguístico-discursivas dos alunos, desmerece o trabalho proposto pelo programa ao nível do funcionamento da língua, considerado «excessivamente primário» (EB5).

No quadro deste conflito, inscreve-se o relevar das potencialidades do Contrato de Leitura no aprofundamento do interesse pelo texto escrito e no enraizamento de hábitos de leitura, bem como o reconhecimento dos méritos da Oficina de Escrita (a «novidade» programática aparentemente mais bem acolhida por estes docentes) no «desenvolvimento da escrita, do raciocínio lógico e organizado da expressão» (RB1). Apesar disso, invocam constrangimentos (de ordem temporal e material) ao desenvolvimento de uma e da outra, constrangimentos estes que, no seu entender, denunciam o desajustamento programático às reais condições das escolas:

EB5 – [...] Nós pedimos que nos arranjassem uma salinha que tivesse lá um armário, onde pudéssemos ter dicionários, prontuários... [...] coisas mínimas... por onde todas as turmas, ao longo da semana, passassem, a fim de se fazer o trabalho de estudo da língua em termos laboratoriais, como o programa propõe, e efectivamente não conseguimos. Portanto, é um programa novo, com novas ideias, que avança com novas metodologias, mas mais uma vez não tem em conta a realidade das escolas. Propõe uma nova visão da aula de Português, em termos

metodológicos, mas a metodologia não é acompanhada das condições adequadas. Fica na teoria, na secretária.

Não longe das contradições internas ao discurso destes professores andar também o reconhecimento de que a orientação comunicacional do programa de Português intensifica o nível de exigência e dificuldade da disciplina, que introduz um corte abrupto relativamente ao Ensino Básico:

EB4 – O novo programa de Português, no meu entender, é um programa novo-rico a nível do 10.º ano, ou seja, quer-se fazer do 10.º ano tudo e mais alguma coisa, desde os textos jornalísticos aos textos autobiográficos, aos textos literários; desde a poesia aos contos, ao conto da literatura portuguesa, ao conto da literatura universal... [...] no programa antigo [...] a entrada era gradual, era mais lenta [...]. O programa do 10.º ano a sério começava com a lírica, com a lírica trovadoresca. Aí é que eles apanhavam um choque do 10.º ano [...]. Aqui é uma entrada mais abrupta, mais de chofre.

A maioria vê, contudo, no programa de Português do 10.º ano uma etapa preparatória da formação secundária, apenas considerada como tal com a intensificação da leitura de textos literários no 11.º ano, cujas orientações se lhes afiguram mais próximas das anteriores.

Em matéria de avaliação, as «novidades» introduzidas aparecem igualmente desvalorizadas em virtude da sua alegada impraticabilidade. Contesta-se o recurso ao portefólio como estratégia avaliativa e a valorização da oralidade enquanto objecto de avaliação com estatuto equivalente aos outros domínios verbais:

Houve [...] o reconhecimento da inexecutabilidade da aplicação de determinados métodos de avaliação, a construção do portefólio, por exemplo, e ainda fazer uma avaliação equitativa das várias competências, conforme prevê o programa. [...] É evidente que criar um portefólio e proporcionar situações de avaliação da oralidade que tenha um peso de 30%, com quatro a cinco turmas de 20 e poucos alunos por professor, é irrealizável. (RB1).

O facto não significa, no entanto, a desconsideração integral do trabalho proposto ao nível do desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral (e particularmente desta última), na medida em que alguns destes professores reconhecem os problemas de expressão e correcção oral dos alunos. Traduz, apesar disso, o repúdio de uma avaliação que leve em idêntica linha de conta competências cuja relevância se apresenta diversa aos olhos destes professores. Os argumentos invocados são contudo relativos à valorização dos domínios da compreensão e da produção escrita para efeitos de avaliação externa: «[...] Eu acho que dar 20% à expressão oral é muito da nota, quando o exame vai ser eminentemente e apenas escrito» (ED2).

Posicionamentos mistos

Idêntica dicotomia perpassa o discurso dos docentes que assumem posicionamentos mistos relativamente ao programa. Se, por um lado, relevam a importância de aquele cumprir objectivos ao nível do aprofundamento do desempenho comunicativo dos alunos, por outro, lamentam que tal ocorra em prejuízo do estudo de textos e conteúdos que consideram importantes na formação dos alunos e cuja omissão concorrerá, no seu entender, para o agravamento das dificuldades de compreensão e interpretação do texto literário dos alunos e para um certo défice de «cultura geral»:

[...] parece-me que os alunos precisam de trabalhar mais a língua e a escrita e o programa anterior dava muito mais importância aos conteúdos literários, partindo do pressuposto que os alunos já dominavam todos os conteúdos gramaticais. De qualquer modo, parece-me que há aqui um dilema difícil de resolver: por um lado, os alunos precisam de desenvolver competências ao nível da escrita e da oralidade, por outro, também é importante que tenham uma perspectiva diacrónica da literatura portuguesa. (QP63).

Entre estes, encontramos igualmente a valorização: i) da Oficina de Escrita, considerada um contexto favorável ao aprofundamento de competências ao nível da expressão

escrita e à «interacção e acompanhamento individualizado, em especial, dos alunos com maiores dificuldades» (RP2a); ii) do Contrato de Leitura, como potenciador do desenvolvimento de hábitos de leitura e de um acréscimo motivacional dos alunos em relação à disciplina; iii) do enfoque no estudo do funcionamento da língua, caro ao aprofundamento do conhecimento linguístico e da consciência metalinguística dos alunos; iv) do reforço da oralidade, como um investimento na melhoria da qualidade da expressão oral; v) e da inclusão do estudo de um alargado conjunto de tipologias textuais «de carácter utilitário», consideradas adequadas às características e necessidades dos alunos, embora, em alguns casos, demasiado elementares para um nível secundário de escolaridade

EE2 – A grande dificuldade será eles encontrarem uma utilidade naquilo que aprenderam no Português e, se calhar, o programa novo tenta resolver essa questão, lá está, com os textos mais práticos, de carácter utilitário [...]. Se calhar, isso fazia falta e agora eles estão mais preparados para esse tipo de textos que se calhar lhes vão fazer falta.

A adequação às características e necessidades dos alunos afigura-se, de resto, para estes docentes, a mais consensual qualidade do novo quadro programático, para a qual concorre também a exclusão e o deslocamento no tempo do estudo de determinadas produções literárias:

ED3 – Uma boa, uma excelente coisa foi a poesia trovadoresca ter ido para outras paragens. Há quem não concorde, mas, oiça, são textos que se afastam muito da linguagem das crianças, dos jovens de hoje em dia. Portanto, não acho que faça assim uma grande, grande falta. [...] eu nunca achei [...] que Os Lusíadas dados muito cedo fosse uma boa coisa. Portanto, nesse aspecto até está mais de acordo com aquilo que eu penso. [...] o texto de Camões, como bem sabe, é um texto escrito para um público cultivado, culto. Apresentar um texto daquela complexidade a crianças, novinhos, acho que... Quanto mais tarde melhor. Eu acho bem que seja no 12.º ano.

Crítica-se também aqui a descontinuidade entre o programa do 10.º e do 11.º anos, como a identificável no próprio programa relativo ao 10.º ano (conforme se evolui da leitura de textos não literários para a leitura de textos literários), a que se associam igualmente dificuldades de ajustamento dos alunos.

Do mesmo modo, subscrevem-se críticas relativamente à extensão e ambição do programa responsáveis pela dificuldade no seu «cumprimento integral», e partilha-se a opinião generalizada quanto ao despropósito de uma alteração terminológica que contraria as aprendizagens anteriores dos alunos na área:

[...] não será que os conteúdos propostos se encontram desfasados da realidade? “Esquecer” a gramática tradicional com alunos que fizeram toda a sua formação linguística não me parece a melhor opção. Aliás, as reacções dos alunos isso o demonstram, bem como as da esmagadora maioria dos colegas com quem contactei. (RS3).

No que concerne à avaliação, estes professores registam a mesma divergência que perpassa o discurso dos mais favoráveis ao novo texto programático. Se para uns a avaliação equitativa das diversas competências e o concomitante favorecimento do domínio da oralidade se afiguram mais justos, para outros resultam na «inflação» dos resultados dos alunos e na desvalorização da disciplina:

ED3 – Sentia que o peso dado à oralidade era excessivo e que isso ia adulterar os resultados. Os miúdos, regra geral, dava-lhes uma nota que não corresponde à realidade, se tivermos em conta que a realidade deles no final do ciclo será uma avaliação escrita. A avaliação deles correspondia ao seu desempenho na oralidade, mas não correspondia ao desempenho escrito [...].

Como os dados deixam entrever, as opiniões destes docentes relativamente às alterações introduzidas no novo texto programático não diferem em larga medida das expressas pelos restantes colegas. A diferença institui-se sobretudo no facto de nestes casos não se assumirem posições de fundo em relação à reconfiguração operada na área.

Conclusão

Os dados apresentados neste trabalho permitem caracterizar o processo de (re)interpretação, por parte dos professores de Português da Região Autónoma dos Açores, do enquadramento curricular da área de Português e do programa da disciplina de Português em particular, emergentes da revisão dos estudos secundários desenvolvida entre 1999 e 2006.

Considerando as questões de investigação que retomamos neste texto, os dados apresentados reportam um panorama de alargado alheamento e indiferença dos professores em análise relativamente ao processo de transformação curricular da escolaridade secundária, apesar de esse processo introduzir alterações significativas na área e demandar mudanças evidentes nas práticas individuais e nas culturas de ensino-aprendizagem do Português ao nível secundário.

O facto dever-se-á, em larga medida, ao apartamento das escolas, nos seus diversos lugares de reflexão e decisão, em particular dos Conselhos de Departamento em que se inscreve a área do Português, do processo em curso e resulta num generalizado desconhecimento do lugar reservado à área na escolaridade secundária e num conhecimento limitado do enquadramento programático da nova disciplina de Português.

Construído essencialmente em sede de experimentação do novo programa, o conhecimento que os professores de Português reportam relativamente às alterações introduzidas centra-se em particular no campo dos conteúdos, porventura o de reconhecimento mais imediato no novo texto programático como também o mais destacado no âmbito da polémica instituída a propósito na comunicação social.

Nesse campo, a atenção dos professores recai particularmente sobre a exclusão de alguns textos literários, de leitura obrigatória nos anteriores programas de Português A e

Português B, a redução da informação de natureza histórico-literária e a inclusão de um vasto conjunto de tipologias textuais de natureza informativa e transaccional.

Os professores reconhecem nessas alterações, como noutras que identificam no programa, desde o aprofundamento do trabalho em torno das competências comunicacionais dos alunos, o incremento da sua consciência linguístico-discursiva e a valorização dos domínios da compreensão e da produção oral, uma deslocação dos objectivos pedagógicos da área da transmissão de um determinado património literário-cultural para o desenvolvimento de competências de comunicação verbal e escrita.

E ainda que a literatura venha destacando a desconfiança e tendência de rejeição dos professores relativamente às mudanças pedagógicas, o facto é que, no contexto em presença, ainda que as mudanças no discurso oficial gerem nos professores algumas inseguranças e ansiedades, são, na generalidade bem acolhidas.

Considerando, como registam Day (2001) e Doyle & Ponder (1977-78), a predisposição dos professores para acolher mudanças que se lhes apresentem necessárias e adequadas aos contextos em que intervêm, poderemos talvez interpretar a alargada subscrição das transformações introduzidas na área como o reconhecimento da sua relevância e adequação. De resto, os professores envolvidos no estudo destacam amiúde as dificuldades e lacunas linguístico-discursivas dos seus alunos e registam a conformidade do novo enquadramento programático às características, interesses e necessidades presentes e futuras daqueles.

Ainda assim, e como realçam autores como Ferraz (2002), Pacheco (1995), Perrenoud (1998) e Kleiman (2006), porque a leitura das orientações curriculares é atravessada pelas preferências, crenças, valores, modelos de formação e experiências prévias dos professores, os dados permitem reconhecer diferenças na forma como aqueles se posicionam face ao programa da disciplina de Português. E é, em última análise,

relativamente aos objectivos que a área deve prosseguir na escolaridade secundária e ao lugar que a literatura deve ocupar nesse contexto que se jogam as divergências de posicionamento dos professores de Português da Região Autónoma dos Açores relativamente ao novo quadro programático.

Referências Bibliográficas

- Ball, Stephan J. & Lacey, Colin. (1982). Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject sub-cultures. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 149-177). London: Croom Helm.
- Bernstein, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Branco, António (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 79-92). Coimbra: Edições Almedina.
- Cardoso, Ana Paula O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Carlgren, Ingrid. (2002). A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente. *Revista de Educação*, XI(2), 111-125.
- Castro, Rui V. (2001). A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário. *Diacrítica*, 16, 75-103.
- Castro, Rui V. (2005). O Português no ensino secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 31-78). Coimbra: Edições Almedina.
- Correia, Eugénia. (1994). *Inovação Educacional. Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Cymbron, Maria Clotilde. (2002). Reflexão sobre os programas de Português-B do ensino secundário. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 249-266). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Day, Christopher. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Dionísio, Maria de Lourdes & Castro, Rui V. (Orgs.). (2005). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dionísio, Maria de Lourdes et al. (2005). A construção escolar da disciplina de Português: Recriação e resistência. In M.^a de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (Orgs.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (159-176). Coimbra: Edições Almedina.
- Doyle, Walter. & Ponder, Gerald. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Duarte, Inês. (2003). O ensino de Camões e de Os Lusíadas em textos de jornais. In C. Mello et al. (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 231-236). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Ducros, Pierre & Finkelstein, Diane. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Duffy, Gerald & Roehler, Laura. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1): 55-59.
- Ferraz, Maria José. (2002). Progressão na aprendizagem do Português: que problemas? In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do Português* (pp. 59-65). Lisboa: Edições Salamandra.
- Fullan, Michael. (1986). *Improving the implementation of educational change. School Organization*, Vol. 6 (3): 321-326.
- Goodwyn, Andy & Findlay, Kate. (2002). Literature, literacy and the discourses of English teaching in England: A case study. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 2(3), 221-238.
- Kleiman, Angela B. (2006). Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In M. L. G. Corrêa & F. Boch, *Ensino da língua: Representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas SP: Mercado de Letras.
- Leal, Susana. M. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a revisão curricular do ensino secundário. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 9-39.
- Leal, Susana. M. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lobo, Aldina S. et al. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório Preliminar*. Lisboa: APP.
- Lobo, Aldina S. et al. (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: APP.

- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Nystrand, Martin et al. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York: Teachers College Press.
- Pacheco, José Augusto. (1995). *Formação de Professores.* Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, Maria Luísa A. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Philippe. (1998). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF Éditeur.
- Poulson, Louise, Radnor, Hilary & Turner-Bisset, Rosie (1996). From policy to practice: language education, English teaching and curriculum reform in secondary schools. *Language and Education*, 10(1), 33-46.
- Poulson, Louise. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 13-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Santomé, Jurjo T. (2000). O professor na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (p. 67-90). Porto: Porto Editora.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION: TEACHERS' REPRESENTATIONS AND OPINIONS

Abstract

The Secondary Education Curricular Restructuring that took place from 1999 to 2006 presented meaningful transformations in the field of Portuguese language teaching in Portugal, making this a privileged field for the analysis of the ways and processes of curricular appropriation developed by teachers in the area. We here present a fraction of the data gathered in a study we carried out in Azores, between 2003 and 2008, which follows other studies in the area (Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996; Dionísio et al., 2005), in what concerns the extension of Portuguese language teachers' knowledge about the new curricular framework, the transformations they identify in comparison to the previous Portuguese language teaching and learning practices in Secondary Education and their opinion about the new curricular guidelines for the area.

L'ENCADREMENT D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS AU NIVEAU SECONDAIRE: REPRESENTATIONS ET OPINIONS DES ENSEIGNANTS

Resumée

Le programme de Portugais résultant de la Révision des Programmes de Enseignement Secondaire de 1999-2006 a apporté des importantes transformations à l'encadrement d'enseignement-apprentissage du Portugais au niveau secondaire. Dans ce contexte, il a devenu fondamental de connaître la(les) manière(s) par lesquelles les enseignants (re)interprétaient le discours officiel (comment ils accompagnaient et ils participaient dans les mouvements de réforme, quelles transformations ils leurs reconnaissaient par rapport aux programmes antérieurs et comme ils les évaluent, vis à vis de leurs attentes, conceptions et pratiques antérieures, de leurs valeurs, de l'importance et de l'adéquation de celles-ci aux contextes...). On i présent quelques résultats de l'étude qu'on a développé entre 2003 et 2008 dans l'archipel des Açores, qui s'insert dans une ligne d'investigation qui a comme objectif la compréhension de l'impact des transformations des programmes d'étude dans les conceptions e pratiques des enseignants de langue (Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996; Dionísio et al., 2005).

Nota sobre a autora

Susana Mira Leal é professora Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Tem desenvolvido investigação na área da supervisão e da didáctica do Português, tendo concluído recentemente um estudo sobre a apropriação, por parte dos professores de Português da Região Autónoma dos Açores, do enquadramento curricular da área do Português resultante da revisão dos estudos secundários desenvolvida em Portugal entre 1999 e 2006.

Contacto: Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua da Mãe de Deus, 9501-801 Ponta Delgada. Correio electrónico: leal@uac.pt.