

Os professores e o currículo em diálogo: O caso do Português no ensino secundário¹

Teachers' interaction with the curriculum: Speaking of Portuguese language education in secondary school

Susana Mira Leal
Universidade dos Açores
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
leal@uac.pt

Resumo

A recente revisão curricular do ensino secundário introduziu um conjunto de alterações na área do Português, quer ao nível dos planos de estudo, quer dos programas, que representam uma significativa transformação nas orientações oficiais para a área.

Os estudos mostram, contudo, que as transformações no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores. São sujeitas a um processo de reconstrução dos seus sentidos e procedimentos, um processo que Bernstein (1994) designa por apropriação.

De igual modo, os estudos sugerem que a adesão dos professores às mudanças curriculares depende da avaliação que fazem daquelas: tendem a assumi-las quando as percebem necessárias, potencialmente eficazes na resolução de um problema e quando têm o apoio necessário para as levar a cabo (Day, 2001); tendem a rejeitá-las quando as consideram pouco claras ou congruentes, não relevantes ou adequadas aos contextos em que actuam, demasiado exigentes do ponto de vista emocional ou intelectual (Doyle & Ponder, 1977-78), complexas, conceptuais e longitudinais (Duffy & Roehler, 1986), ou desajustadas às condições físicas e materiais das escolas, às características cognitivas e comportamentais dos alunos ou ao tempo de que dispõem para as implementar (Ducros & Finkelstein, 1990).

Na linha de trabalhos como os de Poulson, Radnor & Turner-Bisset (1996) e Dionísio *et al* (2005), que têm procurado compreender o impacto das transformações

¹ Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas", realizado no Porto em 21, 22 e 23 de Junho de 2010, a publicar nas actas do evento. A comunicação foi apoiada pela Direcção Regional da Ciência e Tecnologia dos Açores.

curriculares nas representações e práticas dos professores no campo das línguas de escolarização, desenvolvemos, a propósito das mais recentes transformações introduzidas na área do Português ao nível secundário, um estudo de natureza descritiva-interpretativa, que procurou compreender o(s) modo(s) e processo(s) de apropriação daquelas alterações pelos professores da área na Região Autónoma dos Açores.

Neste trabalho, procuramos dar conta de algumas das conclusões a que chegámos, no que respeita i) ao acompanhamento das transformações curriculares por parte dos professores da área do Português, ii) ao grau de conhecimento que tinham do programa de Português à data da sua implementação, iii) às alterações que reconhecem naquele comparativamente com os das disciplinas antecedentes (Português A e Português B), e iv) à forma como se posicionam relativamente àquelas.

Palavras-chave: Currículo; apropriação curricular; ensino do Português; ensino secundário

Introdução

A Revisão Curricular do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março) introduziu visíveis transformações na área do Português, tanto ao nível dos planos de estudos, com a instituição de uma disciplina de Português comum a todos os percursos formativos, como dos objectivos, conteúdos e metodologias daquela disciplina. Afastando-se da tradição na área, marcada pelo paradigma da ‘herança cultural’, as novas orientações programáticas assumiram uma orientação comunicativa.

Sendo embora o sistema educativo português um sistema centralizado, em que discurso oficial define os objectivos, conteúdos e metodologias curriculares, e os professores são chamados a cumpri-los com uma margem de autonomia relativamente restrita, o discurso oficial sujeita-se, ainda assim, à (re)interpretação daqueles e a uma recontextualização ao nível das práticas pedagógicas, um processo que Bernstein (1994; 1998) designa por apropriação.

As mudanças curriculares tendem a abalar a segurança científica e pedagógica dos professores e a colocar em causa as suas práticas e rotinas, demandando a ‘reconstrução’ dos seus papéis e formas de actuação. São, por isso, frequentemente encaradas por aqueles com desconfiança e resistência, até que «sejam recuperadas e apropriadas na [sua] lógica» (Moysés, 1998, p. 236).

Pouco se sabe sobre os modos e processos de apropriação do discurso oficial nas escolas. Alguns estudos (Ball & Lacey, 1982; Carlgren, 2002; Goodwyn & Findlay, 2002; Nystrand *et al.*, 1997; Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996) têm, ainda assim, reportado que a ‘leitura’ das orientações curriculares é perpassada pelas crenças e experiências individuais, valores partilhados e identitários dos docentes, que determinam a forma como aquelas são pedagogicamente recontextualizadas.

Segundo Doyle & Ponder (1977-78), a forma como os professores reagem às mudanças curriculares é determinada i) pelo juízo que fazem da congruência das mudanças e da sua relevância e adequação a necessidades que diagnosticam no dia-a-dia; ii) pela clareza com que a sua acção é explicitada; iii) e pela avaliação dos custos pessoais que aquelas comportam (dispêndio de tempo e energia, actualização de conhecimentos e competências, implicações emocionais – ansiedade, insegurança, frustração...). Ducros & Finkelstein (1990) acrescem a estes factores, a avaliação que os professores fazem da aplicabilidade das inovações aos seus contextos específicos de

actuação (características e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, condições materiais e recursos das suas escolas, etc.).

Os processos de apropriação curricular assumem formas diversificadas e resultam em produtos discursivos diversos (actas de reuniões, planificações, materiais de apoio, etc.). No estudo desenvolvido na Região Autónoma dos Açores (RAA), aqui reportado parcialmente, que procurou compreender os modos e processos de apropriação das transformações introduzidas recentemente na área do Português no ensino secundário (Leal, 2008), elegemos como fontes: i) relatórios acerca da implementação do programa de Português ($n= 40$); ii) inquéritos por questionário a professores de Português B ($n=68$), a alunos de Português A e B ($n= 539$) e a alunos de Português ($n=146$); iii) inquéritos por entrevista a professores de Português ($n= 25$); iv) práticas interaccionais entre professores, observadas em 15 reuniões de trabalho sobre o programa de Português realizadas numa escola secundária da Região; v) testes ($n=104$); e vi) planificações ($n= 34$).

Com os dados recolhidos através da análise dos relatórios, das entrevistas e dos questionários aos professores, procurámos, entre outras coisas, descortinar como aqueles acompanharam e participaram no processo de transformação curricular em referência, que alterações lhe identificam relativamente ao quadro antecedente e como as avaliam.

O (des)acompanhamento das transformações na área do Português

A revisão curricular do Ensino Secundário teve a sua génese no processo de *Revisão Participada do Currículo - Encontros no Secundário*, iniciado em 1997 (DES, 1997a). Ao longo de vários anos e no âmbito de diversas iniciativas, os professores foram chamados a participar de forma individual ou colectiva na análise e revisão dos planos de estudos e programas disciplinares de nível secundário.

O discurso dos professores envolvidos no estudo não deixa, contudo, entrever qualquer participação activa naquele processo, nem sequer grande curiosidade ou expectativa relativamente às transformações que aquele introduziu na área do Português. Apesar da polémica pública instituída a propósito, apenas 48% dos entrevistados registou o acompanhamento casual daquela, que não lhes suscitou particular interesse pela leitura do programa nem condicionou a sua opinião pessoal sobre aquele, salvo algumas excepções. Apenas 28% dos entrevistados registou um

conhecimento razoável do programa antes da sua leccionação. A maioria (56%) admitiu ter apenas contactado com o programa ao saber que o iria leccionar, e esse contacto era normalmente intermediado por colegas, manuais escolares e outros documentos disponibilizados pelas editoras.

Os professores terão preferido ‘esperar para ver’. Tratar-se-á de uma economia de esforços e energia, de um sinal de que os professores não se vêem como parceiros nos processos de transformação curricular, ou que acham que os decisores centrais não os perspectivam como tal, como concluiu Correia (1994) de um estudo de caso desenvolvido em duas escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Não deixa de ser interessante verificar que foram precisamente professores mais favoráveis ou mais resistentes ao programa os que mais consultaram o consultaram e acompanharam a polémica. Os primeiros questionando os argumentos publicamente invocados contra as novas orientações programáticas. Os segundos, fazendo eco daqueles argumentos e vislumbrando nas alterações introduzidas influências e interesses individuais e/ou corporativos provindos da área dos estudos linguísticos.

Os departamentos curriculares e grupos disciplinares (salvo raras excepções) não terão assumido qualquer papel nem na análise dos programas ou projectos de programas, nem no acompanhamento do processo de recontextualização pedagógica. As palavras dos professores, mesmo daqueles com responsabilidades de coordenação, dão nota de um alheamento consciente do processo, justificado com o desconhecimento das novas orientações, por não estarem a leccionar a disciplina.

Se as alterações ao nível da disciplina de Português não captaram o interesse dos docentes da área, menos ainda o terão suscitado as alterações ao nível dos planos de estudos. Alguns desconheciam a transversalidade daquela disciplina aos diversos percursos formativos do secundário; poucos sabiam da existência das disciplinas de Clássicos da Literatura e Literaturas de Expressão Portuguesa; e muitos desconheciam a opcionalidade da disciplina de Literatura Portuguesa, de que discordavam, argumentando a importância daquela disciplina para os alunos do Curso de Línguas e Literaturas, embora desconhecêssem o respectivo programa.

Apesar do parco acompanhamento do processo de revisão curricular, os docentes, na maioria a leccionar a disciplina de Português reconheciam algumas transformações fundamentais no novo programa (DES, 2002), relativamente ao de Português B (DES, 1997b), seu antecedente.

O programa de Português: lugares de transformação

Um olhar sobre o conjunto dos dados desvela uma particular atenção dos docentes às transformações operadas ao nível dos conteúdos. Este dado não surpreende, considerando, quer a tradição de ensino-aprendizagem do Português, centrada nos conteúdos e orientada para a aquisição de conhecimentos, quer a mediatização social das alterações introduzidas neste campo.

Destaca-se, por um lado, a redução do *corpus* de leituras obrigatórias, com a exclusão de alguns textos (em particular a Poesia Trovadoresca), a recontextualização dos objectivos subjacentes à leitura dos textos literários e a simplificação da informação de história e teoria literárias que tradicionalmente apoiava aquela leitura. Regista-se, por outro, a inclusão de tipologias textuais até então pouco presentes nas disciplinas da área com vista ao aprofundamento da consciência linguístico-discursiva e das competências comunicacionais dos alunos:

ED4 – O programa anterior era essencialmente literário. Portanto, partia-se do pressuposto de que os alunos tinham atingido efectivamente aquelas aprendizagens iniciais em relação à língua e ao valor da língua, para poderem de facto trabalhar a língua numa perspectiva cultural e literária. [...] a proposta que este programa faz é justamente termos falantes cada vez mais conscientes da organização da língua quer em situações de comunicação oral quer em situações de comunicação escrita. Parece-se que a ideia é formar cidadãos conscientes da funcionalidade e da riqueza da língua portuguesa.

Neste âmbito, ora se identifica o propósito de proporcionar o desenvolvimento equilibrado de competências nos diversos domínios verbais, ora se destaca o reforço da compreensão e da expressão oral:

ED1 – [...] a partir do que estava lá registado era impensável os professores não darem importância a todos os domínios do programa e, portanto, competências que até então eram descuradas, como a de compreensão e expressão oral, eram competências que, obrigatoriamente, tinham que ser exploradas.

A alteração da terminologia linguística também é bastante registada pelos professores, visivelmente inseguros perante os novos conceitos e a sua pedagogização:

EB4 – [...] quando [...] começámos a entrar naquilo e a ver a complexidade, nós sentimo-nos, de facto, muito atrapalhados. Fomos para a Internet, para o Ciber

Dúvidas, fomos à Maria Helena Mira Mateus, à velha, à nova, eu sei lá. A gente viu as gramáticas todas e mais alguma e, de facto, foi um tal partir pedra, porque não é fácil. São conceitos difíceis de interiorizar. Tudo, porque a gente já tem a nossa gramaticazinha tradicional toda aqui dentro [...].

Ao nível metodológico, os professores destacam sobretudo a introdução da Oficina de Escrita e do Contrato de Leitura. A operacionalização destas «novidades» metodológicas não é, contudo, uniforme ou isenta de dúvidas e questões. Registam a falta de tempo e recursos para o desenvolvimento da Oficina de Escrita e discutem se o Contrato de Leitura deve ou não incidir exclusivamente sobre textos literários.

A avaliação colhe, contudo, mais atenções junto dos docentes do que os aspectos de natureza metodológica, gerando dúvidas e motivando ansiedades e inseguranças perante um quadro de orientações que diverge das concepções prévias na matéria, contraria as práticas familiares e desafia a competência pedagógico-didáctica 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. Na altura, fiquei um tanto quanto assustada a pensar se iria conseguir passar a pensar de outra forma, porque nós habituámo-nos a um tipo de avaliação.

Neste campo, o deslocamento da avaliação dos conhecimentos para as competências é a alteração mais destacada pelos docentes, sendo mesmo considerada por alguns como «a mais significativa diferença» (RA1) relativamente ao quadro programático anterior.

Os docentes identificam igualmente ‘novos’ objectos de avaliação (a compreensão e a expressão oral), que dizem inconsistente com uma prática de avaliação externa destinada exclusivamente a avaliar competências ao nível da compreensão e da produção escritas. Associada à avaliação destes ‘novos’ objectos,

registam o imperativo de diversificar os momentos e adequar as estratégias e os instrumentos à avaliação daqueles domínios:

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).

Muito poucos docentes, porém, reconhecem o reforço da dimensão formativa da avaliação, denotando que uma das transformações mais significativas no novo texto programático terá passado ao largo da percepção dos docentes.

No que respeita aos recursos, as referências são escassas e incidem exclusivamente no reforço da utilização das TIC, percepcionado mais na linha de um reforço global das novas tecnologias na formação escolar dos alunos, do que ao serviço do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos.

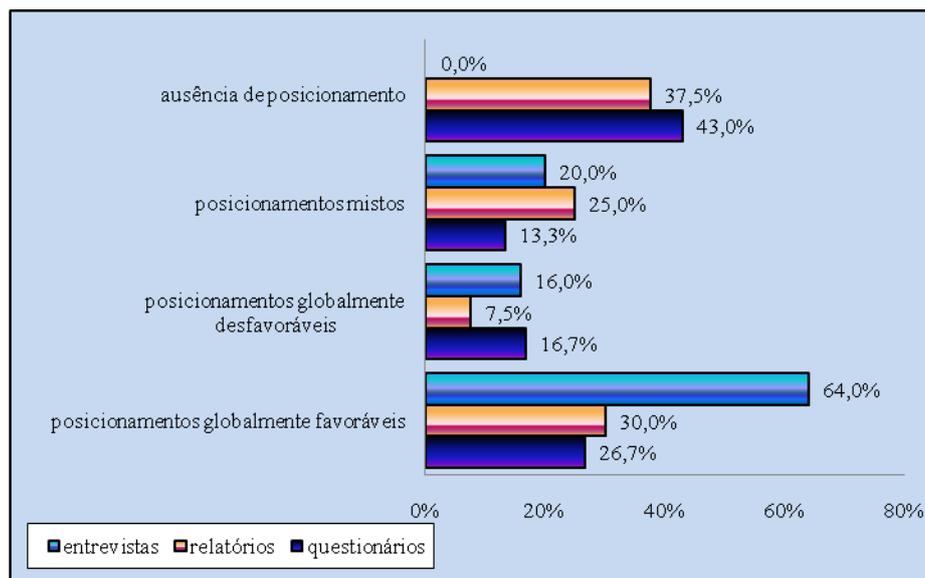
O programa de Português: lugares de consenso e de tensão

Em qualquer das fontes, as opiniões expressas pelos professores traduzem três tipos de posicionamentos: i) *globalmente favoráveis* (quando subscrevem o programa, embora questionando alguns aspectos); ii) *globalmente desfavoráveis* (quando repudiam o programa, embora reconhecendo a validade de algumas das alterações que introduz), e *mistos* (quando ratificam e repudiam algumas das transformações que o programa introduz mas sem exprimir uma posição global relativamente àquele).

Ainda assim, os dados reportam uma aceitação global do programa por parte dos professores, apesar de algumas reticências e críticas (ver Gráfico 1). Num dos relatórios analisados, afirma-se mesmo a correspondência do «novo quadro programático aos anseios de professores e comunidade educativa em geral» (RC1).

Procuraremos então reconstituir os diversos posicionamentos identificados.

Gráfico 1. – Posicionamentos relativamente ao programa de Português



Posicionamentos globalmente favoráveis

Os docentes que se mostram globalmente favoráveis ao programa destacam-lhe a orientação comunicativa, que, na sua opinião:

i) se adequa mais às actuais solicitações académicas, sociais e laborais, e ao nível etário e cognitivo dos alunos, favorecendo o interesse pela disciplina;

ii) promove o «aprofundamento da consciência metalinguística» (RN2), pelo enfoque na análise das produções discursivas e na reflexão sobre os mecanismos linguístico-discursivos usados em diferentes situações comunicativas;

ii) impulsiona o desenvolvimento de competências de expressão oral e escrita, de que dão já testemunho em alguns casos;

iv) e favorece hábitos de leitura, pela inserção do Contrato de Leitura;

Neste âmbito, o novo programa aparece mais «simplificado em termos de conteúdos» (RL2), algo que alguns vêem como um prolongamento do trabalho desenvolvido no Ensino Básico e a suavização da entrada na escolaridade secundária, outros interpretam como um acréscimo de exigência e aprofundamento relativamente ao programa de Português B e, pelo contrário, receiam constituir um factor de ‘desvalorização’ da disciplina.

Ao nível dos conteúdos, o estudo das diversas tipologias textuais de natureza não literária que o programa introduz é a alteração mais apoiada pelos professores, que lhe reconhecem, adequação às solicitações presentes e futuras da vida pessoal, académica e

profissional dos alunos e vantagens para o «desenvolvimento intelectual, social e afectivo» daqueles.

Já as transformações ao nível literário afiguram-se as mais sensíveis. Divididos nesta matéria, a maioria exalta 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, mais apelativos e adequados aos alunos (nomeadamente, a poesia do século XX); iii) e o deslocamento d' Os Lusíadas para o 12.º ano, por ser mais ajustado ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos desse ano e permitir «fazer uma aproximação entre [aqueles] e A Mensagem, do Fernando Pessoa» (EB2). Alguns exprimem desconforto e dúvida ante i) a reperspectivação do trabalho pedagógico em torno do texto literário, ii) a supressão de alguns textos literários, e iii) a desvalorização da informação de teoria e história literárias. As reticências decorrem, em certa medida, da experiência havida durante o ano lectivo, mas também das crenças e concepções prévias dos docentes:

Creemos que este ano lectivo foi proveitoso; contudo, continuamos a questionar a importância dos conteúdos que foram suprimidos neste actual programa. Naturalmente que se alguns desses conteúdos se mantivessem, deparar-nos-íamos com a difícil gestão de tempo. Todavia, será que esses conteúdos não seriam enriquecedores para a formação cultural e literária dos nossos alunos? (RC3).

A TLEBS é a alteração programática menos apoiada por estes docentes, que registam a complexidade da nomenclatura adoptada e a sua desarticulação, quer com as aprendizagens realizadas no Ensino Básico, quer com as nomenclaturas empregues noutras disciplinas de língua. Ainda assim, relevam, pontualmente, 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 das suas competências de escrita, em particular.

Os docentes subscrevem o incremento da «utilização das novas tecnologias» (RN1) na disciplina de Português, por permitirem à disciplina competir pela atenção dos alunos. O facto sugere que os professores não alcançam inteiramente a importância do recurso às novas tecnologias para a promoção das competências de comunicação reforçadas pelo programa, em particular a compreensão oral e a expressão oral e escrita.

As alterações ao nível avaliativo colhem o assentimento destes docentes, particularmente a valorização equiparada das diversas competências ao nível oral e escrito, que consideram mais justa:

ED5 – Há alunos que conseguem na escrita, mas, por exemplo, se lhes aparece alguma coisa, eles não captam a mensagem, e outros, não. Eu tenho alunos que na compreensão oral são belíssimos, porque percebem um texto que se lhes diz. [...] 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.

Em síntese, os docentes globalmente favoráveis ao programa de Português ratificam a orientação comunicativa das novas orientações, a abertura a um conjunto de produções discursivas de natureza mais funcional, o enfoque no aprofundamento de conhecimentos, capacidades e competências em domínios que, na sua opinião, os anteriores programas falhavam em promover (a análise e reflexão linguística, a produção escrita e oral e a criação de hábitos de leitura), cuja valorização para efeitos avaliativos merece alargado assentimento.

Pontualmente, registam, contudo, reticências relativamente às transformações ao nível literário, que associam a um défice de «cultura geral», e consideram a TLEBS desajustada aos alunos e ao contexto nacional de ensino das línguas.

Posicionamentos globalmente desfavoráveis

Por sua vez, os docentes globalmente desfavoráveis ao programa de Português repudiam precisamente a orientação comunicativa daquele, acusando-o 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. Tornar funcional o programa de uma língua, remetendo o seu estudo apenas para um funcionamento de carácter linguístico (que pouco contribui para uma consciência crítica, afectiva com, até, a própria identidade, muito menos a nacional). 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).

Alguns docentes mostram-se particularmente inquietados com a pedagogização da literatura proposta pelo programa, de que destacam a circunscrição do estudo da lírica camoniana a textos de natureza autobiográfica (um destaque que ressoa críticas veiculadas nos *media*), e fazem a apologia do aprofundamento de competências de leitura de texto literário e de conhecimento relativos à história e à teoria literária:

ED4 – [...] A gente pode perguntar por que é que antes se considerava [...] importante e necessário à construção da identidade e de falantes conscientes e de pessoas conhecedoras da sua cultura, e agora são considerados conteúdos sem qualquer importância, foram retirados do programa e que eles nunca conhecerão, nunca terão contacto com essas realizações linguísticas. [...] Verdade seja dita que os alunos, se não tomarem contacto formalmente com a literatura portuguesa na escola, não tomarão contacto mais [...].

Também colhe a oposição destes docentes a abertura do programa ao estudo de um conjunto alargado e diversificado de tipologias textuais de natureza não literária, que, na sua opinião, determinou a redução do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória e resultou numa «simplificação» da disciplina, particularmente no 10.º ano, que se lhes apresenta agora como um «propedêutico» do ensino secundário (apenas considerado como tal quando se intensifica a leitura de literatura).

Também aqui, a leitura destas transformações não é comum a todo o grupo. O que alguns vêem como simplificação, outros consideram uma intensificação do nível de exigência e dificuldade da disciplina, que introduz, assim, um corte abrupto com o Ensino Básico.

Tal como os colegas globalmente favoráveis, estes docentes não apoiam a TLEBS, que se lhes afigura «complexa» e «inútil» (RB1), desprovida de contributos visíveis «para um domínio mais sólido e um conhecimento mais consciente dos mecanismos do funcionamento da língua materna» (RD2). Neste ponto, como noutros, há, ainda assim, quem valorize o contributo da nova terminologia para o aprofundamento das dimensões semânticas e pragmáticas da língua.

No mesmo sentido, desmerecem uns e valorizam outros o enfoque que o programa coloca no domínio do funcionamento da língua, ora considerando o trabalho proposto «excessivamente primário» (EB5), ora destacando o seu contributo para o aprofundamento da consciência metalinguística e para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Neste campo, o discurso destes docentes denota o ‘conflito’ entre o que desejariam idealmente para a disciplina e o que se lhes afigura necessário. Destacando embora as graves lacunas dos alunos ao nível linguístico-comunicativo, que adivinham como efectivos entraves à consecução dos objectivos da disciplina, desmerecem o enfoque programático no aprofundamento da consciência metalinguística. Desmerecendo embora esse enfoque, rejeitam a TLEBS, por não lhe reconhecerem mérito e adequação na promoção da consciência metalinguística dos alunos.

No quadro deste ‘conflito’, inscreve-se o relevar das potencialidades do Contrato de Leitura para o aprofundamento do interesse pelo texto escrito e para o enraizamento de hábitos de leitura, assim como o reconhecimento dos méritos da Oficina de Escrita (a «novidade» programática aparentemente melhor acolhida por estes docentes) no «desenvolvimento da escrita, do raciocínio lógico e organizado da expressão» (RB1). Ainda assim, os constrangimentos (de ordem temporal e material) que identificam no desenvolvimento de um e da outra são invocados como prova do seu desajustamento às reais condições das escolas, não passando aquelas, por isso, de boas intenções sem consequências práticas:

EB5 – [...] Nós pedimos que nos arranjassem uma salinha que tivesse lá um armário, onde pudéssemos ter dicionários, prontuários... [...] 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 a metodologia não é acompanhada das condições adequadas. Fica na teoria, na secretária.

Também no que respeita à exclusão de determinadas produções literárias, não parece existir grande acordo entre estes docentes. Se, para uns, as opções se afiguram adequadas aos alunos, para outros configuram uma lacuna no conhecimento da literatura portuguesa e não contribuem para o desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos, pelo simples facto de as dificuldades dos alunos se situarem no domínio da leitura de literatura, que, por ser adiada para o 11.º e 12.º anos, faz prever o agravamento daquelas dificuldades.

De resto, estes professores rejeitam as orientações programáticas ao nível da avaliação, porque as consideram impraticáveis em face da falta de tempo para a implementação do portfólio e da avaliação dos desempenhos orais dos alunos, mas

particularmente por considerarem que aquelas camuflam as reais dificuldades dos alunos, com a sobrevalorização da oralidade. O facto não significa, no entanto, a desconsideração do trabalho proposto ao nível do oral, na medida em que alguns até reconhecem os problemas de correcção e adequação oral dos alunos. Ainda assim, traduz o peso de uma tradição de avaliação eminentemente escrita e apoiada no teste como instrumento fundamental:

ED2 – [...] a prova maior que nós temos de que o problema do português nas escolas não é o nível da oralidade é quando nós fazemos realmente testes que tenham a ver ou que incidam sobre a compreensão e expressão oral as notas são altíssimas, como era quase óbvio que fossem, porque eles são todos falantes da língua portuguesa.

Em síntese, os docentes globalmente desfavoráveis ao programa rejeitam a instituição da língua como objecto de estudo na aula de Português em detrimento da literatura, uma reorientação consubstanciada i) no estudo de um diversificado conjunto de tipologias textuais, ii) na redução do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória, iii) na minimização da informação de história e teoria literária, iv) na valorização excessiva do desenvolvimento e avaliação do desempenho oral dos alunos, e v) na alteração da terminologia linguística.

Os testemunhos deixam, no entanto, transparecer hesitações entre a defesa de uma causa (resultante, em larga medida, da formação académica e profissional e dos gostos e crenças pessoais que essa formação e a experiência profissional terão ajudado a cimentar) e o confronto com uma realidade que não se lhes afigura fácil de ignorar.

Posicionamentos mistos

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

Entre estes posicionamentos, encontramos igualmente a valorização:

i) da Oficina de Escrita, considerada um contexto favorável ao aprofundamento de competências ao nível da expressão escrita, como à «interacção e [a]o acompanhamento individualizado, em especial, dos alunos com maiores dificuldades» (RP2a);

ii) do Contrato de Leitura, como potenciador do desenvolvimento de hábitos de leitura e do interesse dos alunos pela disciplina;

iii) do enfoque no funcionamento da língua, com vista ao aprofundamento do conhecimento linguístico e da consciência metalinguística dos alunos;

iv) do reforço do trabalho ao nível da oralidade, com vista à melhoria da qualidade da expressão oral dos alunos;

v) e da inclusão de novas tipologias textuais «de carácter utilitário», adequadas às características e necessidades actuais dos alunos, consideradas, embora, em alguns casos, demasiado elementares para um nível secundário de escolaridade.

Esta adequação às características, interesses e necessidades dos alunos, afigura-se, para estes docentes, como para os seus colegas globalmente favoráveis ao programa, o mais consensual mérito do novo quadro programático. Para esse mérito concorre também a exclusão e o deslocamento no tempo do estudo de determinadas produções literárias, que «se afastam muito da linguagem das crianças, dos jovens de hoje em dia» (ED3).

Estes professores também criticam a descontinuidade no grau de dificuldade programática entre o 10.º e o 11.º ano, e no próprio 10.º ano, conforme o programa evolui da leitura de textos informativo-transaccionais para a leitura de textos literários, e antecipam que isso resultará em dificuldades de ajustamento dos alunos. Do mesmo modo, reiteram as críticas à extensão e ambição do programa, de difícil «cumprimento integral», e o despropósito da alteração da terminologia linguística, que contraria as aprendizagens anteriores dos alunos.

No que concerne à avaliação, o discurso destes docentes desvela a mesma divergência dos colegas. Se para uns a avaliação equitativa das diversas competências e o favorecimento do domínio da oralidade se afiguram mais justos, para outros resultam na «inflação» dos resultados dos alunos e na desvalorização da disciplina.

Como os dados deixam entrever, as opiniões destes docentes não diferem em larga medida das expressas pelos demais colegas, e reiteram, *grosso modo*, a percepção de uma certa inflexão nas concepções dos professores da área relativamente às finalidades a prosseguir no sentido do investimento na aquisição de conhecimentos e

no desenvolvimento de competências mais relevantes para a vida académica e socioprofissional dos alunos.

De um modo geral, estes resultados são consistentes com tendências que Cymbron (2002) identificou a partir de inquéritos realizados em 1996/1997 a 40 professores de Português B da RAA. Concluiu então a autora que i) 52,5% valorizava o estudo tanto de textos literários como de não literários, registando, por vezes, hesitações e incoerências; ii) 52,5% considerava dever «existir um equilíbrio entre a escrita para apropriação de técnicas e modelos discursivos (actas, relatórios, sínteses, entrevistas...) e a escrita a partir do texto literário (comentário e dissertação)» (p. 254); iii) e 90% privilegiava o texto não literário na abordagem de questões de natureza gramatical (um dado que ilumina alguma da resistência verificada relativamente à instituição do texto literário como objecto de análise e reflexão linguístico-discursiva).

De igual modo, estes dados ratificam, algumas das conclusões a que chegaram Dionísio *et al* (2005) a partir da análise 9 relatórios da autoria de professores no território continental. Ainda assim, a inquietação e ansiedade experimentadas pelos docentes dos Açores em face de algumas das transformações programáticas na área do Português parecem longe da resistência descortinada nos relatórios analisados, que evidenciavam ser particularmente problemático para os professores a constituição da aula de Português como lugar de aprendizagem de processos verbais e a sua consequente abertura a textos não literários.

Conclusão

O estudo desenvolvido permite registar o alheamento mais ou menos generalizado dos professores de Português da RAA relativamente às transformações que a área viveu no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário. A tendência evidenciada foi a de aguardar a entrada em vigor das orientações oficiais e a eventual leccionação da disciplina de Português para se inteirarem sobre aquelas e formarem então opinião.

O conhecimento revelado circunscreveu-se basicamente ao programa da disciplina de Português e, mesmo relativamente àquele, tendeu a aprofundar-se, senão mesmo a restringir-se, ao programa relativo ao(s) ano(s) escolar(es) que os docentes leccionavam ou tinham leccionado. Daí o enfoque nas transformações introduzidas particularmente ao nível do 10.º ano.

Constituem-se objecto de atenção mais recorrente: i) a exclusão ou redução de conteúdos de natureza literária e histórico-literária; ii) a inclusão ou reforço do estudo de tipologias textuais de natureza informativo-transaccional; iii) o reforço do trabalho em torno da oralidade; iv) a Oficina de Escrita e o Contrato de Leitura; v) a avaliação, particularmente pela sua extensão às competências de compreensão e expressão oral; vi) e a TLEBS. Se as cinco primeiras colhem aprovação alargada, levantando embora a primeira e a quarta algumas dúvidas e receios, já a TLEBS colhe a reprovação geral.

A alargada subscrição das novas orientações programáticas traduz, com efeito, as teorias de Doyle & Ponder (1977-78) e Ducros & Finkelstein (1990) relativamente aos factores que determinam a adesão ou rejeição das mudanças curriculares por parte dos professores. Está na base do alargado assentimento ao programa a avaliação que os professores fazem da adequação daquele às características e necessidades dos alunos e às solicitações académicas e socioprofissionais actuais, bem como as suas potencialidades para suscitar o interesse dos alunos pela disciplina. São focos de maior ou menor resistência as transformações que geram ansiedade e insegurança nos professores e demandam a actualização dos seus conhecimentos e competências, como sucede com a TLEBS e a avaliação.

De igual modo, os resultados apoiam as conclusões de estudos como os de Ball & Lacey (1982), Carlgren (2002), Goodwyn & Findlay (2002), Nystrand *et al.* (1997) e Poulson, Radnor & Turner-Bisset (1996), que vêm evidenciando a influência das crenças, valores e práticas prévias dos professores na leitura das orientações curriculares e na reacção àquelas. Assim, os professores que antecipavam a necessidade de mudanças na área reagiram mais favoravelmente àquelas do que os que subscreviam a tradição literário-cultural vigente.

Bibliografia

- Ball, S. J. & Lacey, C. (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, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Carlgren, I. (2002). A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente. *Revista de Educação, XI(2)*, 111-125.

- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional. Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Cymbron, M. C. (2002). Reflexão sobre os programas de Português-B do Ensino Secundário. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didáticas nos Açores* (pp. 249-266). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Departamento do Ensino Secundário. (1997a). *Encontros no secundário – documentos de apoio ao debate 1*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Secundário. (1997b). *Português A e B. Programas. 10.º, 11.º e 12.º anos ajustados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dionísio, M. L. 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: Almedina.
- Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1): 55-59.
- Goodwyn, A. & Findlay, K. (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.
- Leal, S. M. (2008). *A reforma do ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moysés, S. M. A. (1998). Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In R. Serbino [et al.] (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 233-237). S. Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Nystrand, M. [et al]. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Poulson, L., Radnor, H. & Turner-Bisset, R. (1996). From policy to practice: language education, English teaching and curriculum reform in secondary schools. *Language and Education*, 10(1), 33-46.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação). *Diário da República n.º 73 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.