



Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas

Planning of the curriculum of portuguese as mother tongue in portuguese secondary schools

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho,
Residencia de estudiantes del Ministerio de Educación

Inmaculada Aznar Díaz,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 21 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2013

Cardoso, M.C. y Aznar, I. (2013). Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 169 – 179.



Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas

Planning of the curriculum of portuguese as mother tongue in portuguese secondary schools

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho, Profesora de Enseñanza Secundaria en Sintra – Portugal y Vicepresidenta del Consejo Ejecutivo y directora de la residencia de estudiantes del Ministerio de Educación. conceicaoctmcoelho@gmail.com

Inmaculada Aznar Díaz, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. iaznar@ugr.es

Resumo

No âmbito da revisão curricular do Ensino Secundário de 2001 foram discutidas e implementadas, em Portugal, transformações político-administrativas e conceptuais mais ou menos profundas ao nível do currículo, consubstanciadas em novos programas de ensino. Foi neste contexto que surgiu um novo Programa de Português Língua Materna, exigindo a reconfiguração curricular e transformações nas concepções e práticas dos professores. Partindo da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam essas transformações, pretendemos determinar, em escolas do concelho de Sintra, o modo de apropriação dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e concluir sobre os paradigmas de ensino-aprendizagem subjacentes às opções dos professores na sua implementação. Sendo o currículo uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação, podemos ainda inferir as margens de adesão ou distanciamento dos professores relativamente às duas dimensões curriculares, a do currículo prescrito e a do currículo-em-acção, através do levantamento, em escolas de Sintra, das percepções dos docentes sobre as estratégias que privilegiam na implementação do currículo nacional.

Palavras-chave

Dimensões do currículo; Programa de ensino; Paradigmas de ensino-aprendizagem; Deliberação curricular; Planificação do ensino e da aprendizagem.

Abstract

Related to the curricular reform of the Secondary Education in 2001, political-administrative and conceptual changes were discussed and implemented in Portugal in terms of the curriculum, substantiated in new teaching syllabus. It was in this context that a new syllabus of Portuguese as mother tongue appeared, requiring a curricular reconfiguration and changes in teachers' conceptions and teaching practices. Assuming that the changes in the official speech don't determine those transformations, we want to determine, in schools of the region of Sintra, the way of appropriation of the curricular aims established for the teaching levels of the syllabus and to conclude about the underlying teaching and learning paradigms of teachers' options in its implementation. Since the curriculum is a dynamic reality, which suffers processes of deliberation, we can still infer the teachers' margins of adherence and distancing as regards the two curricular dimensions: the one of the established curriculum and the one of the curriculum-in-action through a poll, in Sintra's schools, on the teachers' perceptions about the strategies they privilege the implementation of the national curriculum.

Keywords

Dimension of the curriculum; Teaching syllabus; Paradigms of teaching-learning; Curricular deliberation; Teaching and learning planning.

1. Introdução

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Silva, T.T. (2009). Texto da contracapa do livro Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora

No ano lectivo 2002/2003, iniciou-se a implementação de um novo programa de língua materna em todas as escolas secundárias do país. O contexto de mudança exigido pela entrada em vigor deste novo programa legitimou a vontade de averiguar sobre as percepções dos professores relativamente aos paradigmas educacionais emergentes, às modificações arquitetadas pela revisão curricular e às alterações consubstanciadas pelo novo texto programático. De igual modo, tornou-se imperativo estudar o impacto das mudanças curriculares induzidas pelo novo programa de ensino nas práticas pedagógicas dos professores.

Dez anos volvidos sobre o início da sua implementação, levou-se a cabo uma investigação pretendendo destacar as perspectivas dos professores face às transformações curriculares, envolvendo-os na construção dos significados referentes às suas acções quotidianas em sala de aula e antes dela, o que implica o reconhecimento de regularidades e assimetrias, um olhar distanciando e crítico sobre si mesmos e sobre as suas opções pedagógico-didáticas. Os resultados apurados fazem emergir as posições mais relevantes dos professores participantes relativamente à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem e às abordagens curriculares valorizadas.

2. Currículo – um processo dinâmico de construção e de reconstrução

A investigação actual admite a natureza caótica do currículo enquanto projecto de formação, pela diversidade de decisões e de interpretações que lhe estão associadas, impulsionando uma contínua recontextualização. Tratando-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática (Pacheco: 2001), esta visão concebe o currículo como um conjunto de experiências educativas realizadas desde o plano normativo ao plano da aprendizagem.

O princípio da autonomia da escola no sentido da construção do currículo encontra-se explícito na intenção de

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

Esta intenção sublinha o princípio de que por mais prescritiva que seja a política curricular, cabe ao professor, em contexto de ensino-aprendizagem, a construção do currículo. É da sua responsabilidade a adopção de estratégias de operacionalização em todas as dimensões, baseando-se em decisões que tornam a acção curricular um modo de *“promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade”* (Decreto-Lei nº 15/2007).

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

Leite (2003) preconiza a *“escola curricularmente inteligente”*, que não depende apenas de gestão exterior, nela ocorrendo processos de tomada de decisão participados, onde interagem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. Ora, esta escola está longe de existir, visto não ser partilhada, por grande parte dos professores, a ideia da possibilidade de intervenção no currículo prescrito pela Administração. Um outro constrangimento prende-se com a constatação da complexidade de tal tarefa. Para o cumprimento desse desiderato concorre a obtenção de competências da ordem da organização e gestão curriculares bem como da valorização dos contextos de inserção da escola. Estas competências consubstanciam vivências dinâmicas de um

trabalho colectivo, permitindo a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção regidas por uma intencionalidade comum, dando, no entanto, coerência ao fazer educativo de cada um (Leite: 2003).

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

Embora o universo social em que a escola vive tenha mudado substancialmente, esta não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento pois continuamos a assistir a uma centralidade omnipresente da Administração, regulando e normalizando a acção educativa, retirando o protagonismo às escolas como centros de gestão educativa contextualizada. Quanto mais a escola construir e conhecer o seu currículo, abrangendo e discutindo todas as suas finalidades, mais consciência terá do que está a reproduzir ou a construir.

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

Reconfigurar o enfoque do paradigma curricular obriga, necessariamente, à reconfiguração da identidade profissional dos docentes. Construir mudanças e inovações de ordem curricular implica desenvolver competências indispensáveis à configuração de uma prática educativa que se adeque às exigências de um mundo em mudança, contribuindo, positivamente, para essa mudança e contrariando a poderosa herança pedagógica geradora de rotinas improdutivas. Esta mudança de paradigma implica uma participação activa no sentido da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, garantindo a todos uma qualidade educativa satisfatória. Ou seja, o professor *“de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender”* (Roldão, 1999: 48).

Sabemos que as práticas de gestão curricular exigem uma cultura que contrarie a natureza individualista do trabalho docente. Vários autores defendem que a colegialidade constitui a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (Barroso: 2001; Lima: 2002; Sergiovanni: 2004), exaltando o seu benefício e afirmando que a essência do crescimento intelectual contínuo reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca dos alunos, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas globais ligados à relação entre a escola e a comunidade (Lima: 2002). O desenvolvimento de um *“profissionalismo interactivo”* entre os docentes constitui, para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentam no século XXI.

3. A disciplina de português no contexto da revisão curricular

Um dos objectivos explícitos da revisão curricular de 2001, que enquadra a entrada em vigor do novo programa de Português, é o de adequar melhor o currículo às finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao processo de mudanças curriculares que se verificam a nível nacional e internacional. A revisão torna-se um *“Ajustamento”* imposto pelas diversas circunstâncias, contrariando alguns princípios básicos anteriormente em vigor, nomeadamente o da subordinação do secundário às exigências do ensino superior e à ideia de que o currículo deve ser igual para todos.

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

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

textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita.”¹

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

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

Um programa de ensino, como texto oficial, é, também, um lugar decisivo de regulação da actividade profissional dos professores e, em consequência, de construção da sua identidade profissional (Castro: 2008). Enquanto repertório para um percurso educativo, o currículo deve construir-se, em termos práticos, pela incorporação do discurso oficial nas crenças e representações dos professores.

Perante a multiplicidade dos factores em causa, urge perceber o impacto e as implicações da implementação do novo Programa da revisão curricular de 2001 na sociedade em geral e nos professores de Português em particular. De facto, este Programa contribuiu decisivamente para a problematização de um leque diversificado de temas cruciais para o desempenho de uma tarefa que se afigura de todo em todo cada vez mais complexa – ser professor de Português, hoje. A inovação nas práticas pedagógicas pretendida exige a reconfiguração profissional do professor de Português e a consequente concretização de um discurso pedagógico alternativo, configurado a partir de um aparelho conceptual que leva em linha de conta as premissas de uma nova arquitectura pedagógica, a saber:

- a) O ensino-aprendizagem por competências;
- b) O princípio cognitivista-construtivista da aprendizagem;
- c) A aprendizagem significativa;
- d) A importância dos conteúdos processuais ou procedimentais;
- e) A diferenciação curricular e a deliberação docente.

Embora seja difícil dissociar estas premissas umas das outras, visto que só produzem sentido quando relacionadas umas com outras, tentaremos estudar os horizontes da sua intervenção e a sua relevância no contexto da implementação do Programa de Português para o Ensino Secundário. Na prática, relativamente à língua materna, tem-se assistido, em Portugal, à rejeição da diferenciação de conteúdos, de metodologias e de percursos formativos, sobretudo por duas ordens de razões: a diversidade pode conduzir à exclusão e, assim sendo, os alunos mais desfavorecidos continuariam a ser penalizados devido à sua proveniência social; os exames nacionais, referenciais da avaliação externa de natureza certificativa, obrigam a uma uniformização. Podemos, sem as querer discutir neste contexto, sugerir que, se um currículo diferenciado não se torna viável dentro de uma estrutura uniforme e centralista, se adoptem metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e os ajudem a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência.

As orientações programáticas para a disciplina de Português, acesamente discutidos na esfera pública, deram início, a um processo dinâmico de (re)interpretação colectiva dos novos princípios e orientações para a área e das respectivas possibilidades de recontextualização pedagógica (Leal: 2006). Em qualquer fase da sua actuação, o professor de Português constitui-se como uma galáxia de saberes, na medida em que dele se exige uma multiplicidade de conhecimentos heterogéneos, integrados em contextos singulares e configurados por competências de graus diferenciados, em interacção no processo pedagógico. Compreendendo o professor de Português que a

¹ Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 23.

aprendizagem da língua 'é uma confluência dos diferentes tipos de actividade numa conjunção complexa de contextos dinâmicos' (Figueiredo, 2004: 19), deve pressupor que os paradigmas teóricos funcionam como 'orientações para interpretar a realidade complexa e dinâmica com a qual se depara' (*ibidem*). A transposição didáctica é um processo de intervenção construído na acção e para a acção. Em rigor, a planificação procede à exposição das propostas de intervenção pedagógico-didáctica tidas por convenientes e acertadas para dar consistência e legitimidade ao acto educativo num determinado contexto, constituindo um quadro de referência onde se conjugam diferentes componentes.

De acordo com o Programa de ensino, a planificação deve conter propostas de transposição didáctica desenhadas no âmbito da arquitetura de sequências de ensino-aprendizagem e orientadas pelo paradigma das competências nucleares. Como verificámos, estas são instituídas como referencial para a construção e desenvolvimento do trabalho na aula de língua materna. Se do ponto de vista estrutural e metodológico a planificação deve seguir determinados princípios paradigmáticos, da perspectiva da organização dos conteúdos programáticos do Português deve enfatizar a preponderância das competências nucleares *compreensão/expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua*, especificando, em torno delas, os seus conteúdos específicos e suscitando uma forma produtiva de diálogo entre elas, na esfera de uma constelação didáctica.

4. Opções metodológicas

As tendências de reconceptualização do ensino secundário na área do Português configuram não só um afastamento teórico relativamente ao discurso antecedente como a emergência de práticas pedagógicas mais consentâneas com a modernidade conceptual bem patente na investigação e literatura de referência.

O problema de investigação inerente a este estudo consiste na averiguação sobre a implementação do Programa de Português do Ensino Secundário, pretendendo conhecer os modos concretos da sua gestão quotidiana nas escolas e o grau de autonomia dos professores e das suas práticas face ao currículo prescrito pela Administração. Passados que estão dez anos após a sua introdução no currículo de Português, com as transformações ao nível dos conceitos e das práticas que pretendia suscitar, que impacto concreto terá tido nas escolas, nos professores e nos alunos?

No momento de escolha do problema a estudar, o investigador preocupa-se com critérios como se ele é prático e real, se tem utilidade para professores e alunos, se responde a necessidades da prática educativa, se é aplicável a curto prazo ou se serve para melhorar ou mudar a prática (Latorre *et al.* 2005). Tendo em conta estes critérios, a investigação que ora se realiza:

- Parte da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores e questiona: o novo Programa de Português induz novas práticas pedagógicas nos professores à luz de novas concepções curriculares?
- Pretende inferir se o currículo se constitui como uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação contextualizada e questiona: em que medida os professores se assumem como deliberadores e gestores curriculares?
- Pretende concluir sobre o grau e modo de apropriação e recontextualização dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e questiona: de que modo e em que contexto os professores recontextualizam o programa de ensino?
- A metodologia é uma dimensão fulcral no processo de investigação pois assume o enfoque dos problemas e o modo como se buscam as respostas. De cada paradigma deriva uma metodologia investigativa e a sua articulação favorece o pluralismo metodológico, integrando instrumentos de índole quantitativa (o questionário) e qualitativo (entrevistas e documentos pedagógicos – planificações e critérios de avaliação), no sentido de assegurar a validade e a fiabilidade.

Enquanto intelectuais transformativos, os professores estruturam a sua actividade em torno de uma reflexividade crítica que pode ser verificada num conjunto de documentos pedagógicos oficialmente instituídos, que se revestem de um manifesto interesse de estudo, já que "as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros" (Bogdan e Biklen: 1994). Nestes documentos procuraremos captar os discursos explícitos e implícitos sobre currículo e os paradigmas de ensino-aprendizagem evidenciados por comparação com o discurso programático oficial.

De acordo com os conceitos apresentados por Latorre *et al* (2005), considerámos:

- Como universo, o conjunto de todos os professores de Português do Ensino Secundário do país;
- Como população, o conjunto de 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra;
- Como amostra convidada, os 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra (questionário); 9 professores desempenhando cargos de supervisão pedagógica (entrevista);
- como amostra participante, os 96 indivíduos (questionário) e os 9 indivíduos (entrevista) que aceitaram participar;
- A coincidência entre a amostra produtora de dados e a amostra participante;
- A amostra estatisticamente válida, pois representa 89,72 % (questionário) e 100% (entrevista) da amostra convidada.

A opção por duas tipologias de instrumentos prende-se com a natureza eclética da metodologia de investigação (descritiva e interpretativa). Para conferir e aprofundar as questões colocadas no questionário escolhemos realizar entrevista a um representante de cada escola secundária, no total de nove entrevistas. Na verdade, queríamos registar informação que contribuísse para a consistência das conclusões, através do rigor e abrangência dos dados. De um modo geral, encontramos vantagens na entrevista relativamente ao questionário, na medida em que permite obter mais informação quando se trata de questões comprometidas.

Em consonância com os resultados do inquérito e os dados da entrevista, as planificações e os critérios de avaliação permitirão verificar o grau de distanciamento ou proximidade do programa de ensino nas suas diferentes e complexas dimensões, concretizando as opções pedagógico-didáticas assumidas pelos professores. Para além da sua função de complementaridade, os documentos são um precioso auxílio como registo das expectativas dos professores face às suas práticas lectivas e às suas crenças curriculares. No fundo, através das planificações e critérios de avaliação entramos em contacto com a acção de produção do currículo por parte dos professores, desenvolvida como resultado da conjugação de interesses da administração, dos docentes, dos alunos e demais elementos da comunidade educativa. Ao planificar o seu trabalho, prática que engloba intencionalidade e acção, o professor toma decisões que dependem do que pretende atingir mas também da colegialidade com os seus pares, habitualmente de carácter pré-activo, ou seja, toma-as na ausência dos alunos e a longo prazo, decisões essas que são afectadas pelo seu conhecimento, pelas suas experiências, crenças e valores.

5. Resultados da investigação

Na investigação utilizámos o protocolo de triangulação mais frequente nas ciências educativas, a triangulação metodológica, que compreende o emprego de métodos múltiplos focalizados no diagnóstico do fenómeno a estudar e na persecução dos objectivos (Colás Bravo: 1998; Cohen *et al*: 2002; Stake: 2009). Esta opção reflectiu a necessidade de usar metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), integrando-as numa mesma investigação e articulando-as (Flick: 2005).

A integração de métodos conduz à convergência de resultados de investigação ou, no caso de serem contraditórios entre si, à eventual refutação de resultados. No entanto, a convergência de resultados não pode, de uma maneira simplista, ser considerada como uma verdade absoluta, na medida em que a realidade é múltipla e a verdade como categoria abstracta só pode ser encarada como orientação operatória. Partindo do modelo construtivista que advoga os processos de interpretação como promotores da verdade, assume-se uma concepção realista e pragmática de triangulação não apenas como validação cumulativa mas sobretudo como integradora das diferentes perspectivas do fenómeno em estudo (Flick: 2005), permitindo uma descrição mais holística desse fenómeno. De salientar que os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto, o que é conseguido pela utilização de métodos adicionais como as entrevistas e a análise documental. Assim, a triangulação dos resultados permite validar as perspectivas que os docentes detêm acerca do texto programático, do currículo e da concepção estratégica do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, de seguida, os resultados convergentes conseguidos a partir do processo de triangulação:

- Reconhecimento da articulação existente entre o Programa de ensino e os seus

- documentos legais enquadradores (LBSE e documentos da revisão curricular);
- Reconhecimento de mudanças significativas do Programa de ensino face a programas anteriores;
 - Reconhecimento do paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa;
 - Reconhecimento da importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais;
 - Reconhecimento no Programa da necessidade de desenvolver processos de
 - Regulação do ensino e da aprendizagem; conformidade entre as crenças e as práticas dos professores relativamente à utilização da avaliação como mecanismo de regulação do ensino;
 - Reconhecimento da necessidade de atribuir importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui;
 - reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber;
 - Desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular;
 - Valorização de uma visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção;
 - Pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências;
 - Reconhecimento de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem;
 - Reconhecimento de que a avaliação sumativa externa condiciona a gestão curricular (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação (ponderação das competências, contextualização), restringindo as práticas;
 - Não atribuição da mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares, como gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade;
 - Valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular;
 - Valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação;
 - Valorização da dificuldade e da falta de tempo no processo de ensino-aprendizagem (sobretudo das competências de oralidade) e de avaliação;
 - Fraco investimento didáctico revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade;
 - Reduzida adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada;
 - Relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo aos de leitura;
 - reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais;
 - Reconhecimento da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte;
 - Preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação.

6. Conclusões e relevância da investigação

Os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na observação de documentos pedagógicos como as planificações e os critérios de avaliação, a sua análise e as inferências realizadas permitem-nos chegar a conclusões sobre a implementação do texto programático em escolas secundárias do concelho de Sintra. O confronto desses resultados com os objectivos específicos da investigação inicialmente concebidos, permite-nos chegar a algumas conclusões que levam a reconhecer uma contradição entre as percepções dos professores e as suas práticas relativamente:

- À importância das competências como matriz organizadora do currículo;
- À mobilização de estratégias de aprendizagem e de avaliação;
- Ao papel da deliberação curricular e da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem;
- À importância da contextualização no planeamento didáctico;

- Aos paradigmas de ensino e de aprendizagem.

Globalmente, os professores demonstram consciência da importância das competências, sobretudo das nucleares, como elemento matricial do currículo de Português do ensino secundário, embora essa consciência nem sempre se traduza numa gramática concreta para a sua implementação. De facto, constata-se que as competências são entendidas de forma redutora e sempre dependente dos conteúdos, tomados como um fim em si e privilegiados em todas as acções de planeamento didáctico. Destes, são alvo da preferência dos professores os conteúdos de leitura numa lógica de afunilamento do currículo em função da avaliação externa ou do que os professores entendem ser as suas premissas. Por estas razões não se vislumbra uma verdadeira integração das competências, na medida em que existe claramente um menosprezo das competências de compreensão e expressão oral, cuja didáctica se revela em desconformidade com os desígnios programáticos.

O irregular investimento no desenvolvimento de competências torna-se evidente quando se trata das competências transversais, especialmente a estratégica e a de formação para a cidadania. A primeira não está contemplada no planeamento didáctico e a segunda, apesar de surgir referida em alguns dos documentos analisados, é entendida como um mero cumprimento de regras que asseguram o bom funcionamento da aula, espelhando uma concepção de escola como um micro-cosmos da sociedade, uma espécie de tubo de ensaio do exercício da cidadania, focado em comportamentos tipificados. Este facto tem também o seu reflexo na aparente negligência dos conteúdos processuais salientada nos instrumentos da investigação. Alegando falta de tempo e/ou a não expressão directa destes conteúdos em contexto de avaliação externa, os professores parecem não reconhecer a sua imprescindibilidade como objecto de leccionação, o que, de algum modo, cria constrangimentos a uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, ao saber em uso.

A selecção de estratégias de aprendizagem apenas pontualmente se ajusta às sugestões do Programa, na medida em que os professores optam por um ensino cumulativo, tendencialmente orientado para o cumprimento de listagens de conteúdos e organizado em micro-sequências de actividades mais ou menos dinâmicas e interactivas. Longe está o horizonte das situações de aprendizagem integradoras, complexas e autênticas, nas quais é possível mobilizar e transferir conhecimentos em interacção. No âmbito da avaliação, privilegia-se as estratégias de replicação, num cenário de formalismo e de uniformização, no qual os alunos não desempenham papel activo. Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para obter informação que qualifique os resultados de aprendizagem, ao invés dos processos. Estão praticamente limitados ao uso de testes e outros instrumentos de natureza psicométrica, para os quais os alunos são adestrados.

O pensamento reflexivo e a metacognição estão confinados à competência funcionamento da língua, à qual os professores conferem um estatuto diferenciado por reconhecerem uma terminologia específica cuja introdução no currículo é recente.

A deliberação curricular opera-se sobretudo em zonas do currículo que podem comprometer os resultados socialmente mais visíveis e com mais impacto, como os dos exames nacionais, zonas essas que corresponderiam a um trabalho mais consistente sobre a oralidade e os conteúdos processuais. Parece, contudo, não haver deliberação docente em zonas do currículo onde ela é suscitada, como é o caso de escolha de obras literárias, parecendo manifestar-se uma tendência generalizada para seguir mediadores do currículo como os manuais escolares.

No que diz respeito ao papel da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem, pode inferir-se um certo *deficit* de colegialidade docente, visível no planeamento didáctico, na escassa articulação entre os vários níveis de ensino, o que radica na eventual ausência de supervisão pedagógica.

No planeamento didáctico transparece fraco investimento nos processos de contextualização em todas as suas dimensões, configurando um quadro de uniformização e massificação, induzido pela gramática escolar e por uma certa resistência à inovação, que persiste na concepção do indivíduo como algo de abstracto, sem história e sem raízes.

As percepções dos professores relativamente ao Programa situam-se num paradigma construtivista, alicerçadas na ideia de que o professor deve criar situações que constituam oportunidades para os alunos construir os seus saberes; as práticas, contudo, situam-se explicitamente num paradigma behaviorista, alicerçadas nos conceitos de uniformização, formalismo, replicação, explicitação de conteúdos, treino através de exercícios de aplicação de conhecimentos, enfoque em conteúdos, assimilação, sistematização. No fundo, acredita-se que, por repetição de um estímulo se produz uma resposta, formando-se um vínculo de aprendizagem igual para todos e relativamente ao qual todos devem dar uma resposta única. Esta visão exclui a

contextualização como elemento integrante e essencial da aprendizagem, na medida em que não é reconhecido que cada aluno interage de forma particular com o saber, seja pela importância dos conhecimentos que já possui e que são a base das futuras aprendizagens, seja pela participação activa e focalizada na construção dos conhecimentos em novas situações de aprendizagem. Pelo contrário, o paradigma de ensino que os professores reconhecem no texto programático, o construtivismo, implica a adopção de uma aprendizagem significativa, determinada pelo compromisso entre as concepções prévias e os novos conhecimentos numa construção pessoal do saber. Na concepção programática, acredita-se que quem aprende está apto a construir significados, não assumindo apenas o papel de reproduzidor do que lê ou ouve mas mobilizando formas de estruturação do pensamento e de reconstrução de conceitos e de processos, suplantando os conflitos cognitivos inerentes e construindo um contexto personalizado e único de aprendizagem. Pelo contrário, as práticas docentes demonstram uma clara sujeição do seu trabalho pedagógico-didático e do aluno em geral às opções curriculares e de organização prescritas quer externamente quer internamente.

Por último, foi possível caracterizar as práticas docentes, o currículo em acção, em contraponto com as directrizes da tutela, o currículo prescrito, prefigurando uma cultura escolar enraizada na tradição e resistente à mudança. Admitindo que as concepções influenciam as acções e que ambas interagem no processo de ensino-aprendizagem em todos os domínios do seu desenvolvimento (perfil do aluno e do professor, concepção de currículo, estratégias de ensino e avaliação das aprendizagens), podemos concluir que, embora os professores reconheçam os horizontes da mudança, optam preferencialmente por práticas do tipo tradicional, ancoradas em orientações comportamentalistas e reproduzidoras, criadoras de paradoxos curriculares.

7. Referências

- AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARROSO, J. (2001). O século da escola: o mito da reforma à reforma de um mito in *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, R. V. (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: tendências e possibilidades. In Carlos Reis (org) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação. 125-139.
- COHEN, L.; MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P.; BUENDÍA EISMAN, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones ALFAR.
- FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA
- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D; ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experience.
- LEAL, S. M. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. In *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 9-38.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, T.T. (2009). Texto da contracapa do livro *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- SOLA MARTINEZ, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. In M. Lorenzo Delgado y otros. *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

8. Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

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