

## O novo Programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações e Perspectivas

**Pedro Balau Custódio**  
Escola Superior de Educação de Coimbra

### Palavras-chave

Currículo; Programa, 1º Ciclo do Ensino Básico

### I - Do Currículo ao Programa

O desenho curricular e a definição de objectivos e de finalidades de ensino fazem parte de uma área de estudos directamente relacionada com as grandes matrizes educativas de carácter macroestrutural, social e político. Assim, o conceito de currículo deve ser entendido enquanto *instrumento de escolarização* gizado em função de um determinado sistema educativo. Numa acepção alargada, partilhada por Pacheco (1999:6), “desenvolvimento curricular” define-se “como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação passando, necessariamente, pelos momentos de concepção-elaboração e implementação.”

De forma mais restrita - refere o mesmo autor - ele é “a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução”.

Se adoptarmos a perspectiva de definição mais ampla, concluiremos que qualquer currículo está, pois, em permanente *desenvolvimento*, dado tratar-se de um processo de *reconstruções* sucessivas que o enriquecem e complementam. As várias definições de “currículo” derivam, pois, da diversidade de *concepções de educação* e das suas finalidades, bem como dos posicionamentos ideológicos, políticos ou socioeconómicos<sup>2</sup> que sobre ela incidem.

Alguns autores como Salvador (1986:139) consideram que o conceito descreve “a explicitação de um projecto, das intenções e do plano de acção, que presidem às actividades escolares”; outros, como D’Hainaut (1979) consideram-no mais globalizante, vendo nele um “projecto educativo que define: a) os fins, os alvos e os

---

objectivos de uma acção educativa; b) as vias, os meios e as actividades utilizados para atingir esses alvos; c) os métodos e os instrumentos para avaliar em que medida a acção resultou.”

Entre os vários tipos de organização curricular, os mais divulgados são os que podem ser centrados nos *conteúdos*, nos *alunos*, na *sociedade* e no *currículo oculto*. A maior parte das definições, entre as quais se contam as de Tyler (1950) ou de D’Hainaut (1980) concebe o *currículo* como um produto previamente planificado, conferindo-lhe uma *perspectiva formal*.

Deste modo, entendemos o *desenho curricular* como um conceito mais global que origina os *programas* de diferentes disciplinas. Essa construção decorre dos movimentos de adaptação da Escola à realidade cultural, social, política e histórica. Esse efeito de *reajustamento* é fundamental porque explica uma parte significativa das dinâmicas de renovação curricular.

De acordo com este enquadramento, podemos entender “*currículo*” como um conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de ensino-aprendizagem proporcionadas na escola, “quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade,” como sublinha Ribeiro (1990:14).

Assim, a reelaboração de um discurso pedagógico oficial, nomeadamente através da edição de programas, resulta da necessidade de renovação das orientações educativas, ainda que qualquer dialéctica de reforma pressuponha a manutenção de grandes eixos orientadores. Em termos educativos não é comum assistirmos a cisões violentas que provoquem discontinuidades na disposição dos sistemas de ensino. Será essa, aliás, a orientação que pautará a revisão dos programas de 2009, que não perde de vista a lei de Bases do Sistema Educativo.

A propósito desta transformação, Apple (1994:131) refere que “O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimento, aparecendo de certa forma nos textos e salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, de selecção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo.” Factores como a *tradição* ou como a *motivação* social, política ou cultural são sempre determinantes quando ponderamos qualquer aspecto respeitante à reconstrução de um currículo.

Um relatório da OCDE sobre a “A Reforma dos programas Escolares”, datado de 1990, afirma que “(...) na sua quase totalidade, os problemas do ensino público actualmente analisados fazem parte de um vasto e complexo conjunto sociocultural, estreitamente ligado a preocupações económicas, políticas e estratégicas dos países-membros”.

O “currículo” é, pois, uma proposta que exprime um *projecto coerente* e que, para além de uma fundamentação sociopolítica e económica, se traduz numa sugestão de

*modelo cultural* cuja aplicação se destina a um contexto regional específico. É este, aliás, o entendimento de Stenhouse (1991:30) quando afirma que “un currículo es el medio com el qual se hace publicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido sino también método y, en su realización en las instituciones del sistema educativo.”



Relativamente ao conceito de “*programa*”, Zabalza (1992:12) define-o como “o documento oficial de carácter nacional (...) em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc., a considerar em um determinado nível. (...) Assim, o Programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central.” Ora, são precisamente estes documentos programáticos – enquanto parte integrante do complexo desenho curricular – que recontextualizam o discurso oficial e o modulam para um *registo pedagógico*. Esses textos oficiais, estruturados de acordo com princípios orientadores pré-definidos, assumem a função *reguladora* e *prescritiva* como salienta Custódio (2004), não apenas dos conteúdos a leccionar mas, ainda, dos *objectivos gerais e específicos* que se devem atingir num determinado nível de escolaridade. Para além disso, espera-se que a estrutura de um programa forneça, ainda, um conjunto preciso e coerente de princípios metodológicos capazes de configurar as práticas docentes. Ou seja, um programa não indica apenas as *metas* que se pretendem alcançar mas deve apontar, também, as *vias* mais directas para as atingir.<sup>3</sup>

Só dessa forma se pode entender a componente *prescritiva* dos programas, na medida em que implica uma correlação directa entre as *finalidades* e os *métodos* para as alcançar. Um plano traduz, assim, “o que em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns”. Essa tarefa deve ser cumprida “em termos prescritivos.” Ainda de acordo com Zabalza, (1992:13) deveremos entender o conceito de “programa” como um documento que *operacionaliza* um vasto conjunto de prioridades que nele devem estar inscritas, pois no acto de programação “adoptam-se determinados tipos de decisões relativamente a conteúdos, métodos, prioridades, recursos, etc.”

Por conseguinte, os programas devem contemplar um conjunto de *interacções* não apenas *pedagógicas* mas também *didácticas* e devem propor e definir quais as actividades de ensino-aprendizagem mais capazes de alcançar os objectivos previamente estipulados para o contexto educativo a que se destinam.

Algumas correntes de desenvolvimento curricular consideram que o Programa deve conter uma “planificação bastante pormenorizada dos métodos, actividades e materiais de ensino-aprendizagem”, como nos lembra Ribeiro (1990:148). O mesmo autor preconiza ainda que devem ser respeitadas as seguintes dimensões na feitura dos programas: a) princípios pedagógicos que orientam e estruturam as acções do professor e as correspondentes actividades dos alunos no sentido de alcançar os

objectivos visados e que se descrevem sob a forma de modelos de ensino; b) métodos pedagógico-didáticos gerais; (...) d) materiais de ensino-aprendizagem para uso de professores e/ou de alunos.”



Como é consabido, está em curso uma revisão de alguns planos curriculares do Ensino Básico, entre os quais se contam os de Língua Portuguesa. De que modo devem ser delineadas estas novas orientações e que perspectivas se poderão adoptar? Será necessário reformular o actual programa em profundidade e extensão, alterando a sua estrutura, ou bastarão determinadas alterações pontuais para desenhar novas linhas de orientação?

Qualquer que seja a opção metodológica, o currículo de *Português* para o Ensino Básico deverá ser entendido como um *conjunto orgânico de orientações muito precisas*, capazes de disponibilizarem aos professores dos três níveis de ensino uma visão programática de conjunto, fundamentada e coesa, dotada de um resistente fio condutor entre os três ciclos. Esse documento deverá possibilitar, também, uma leitura ágil aos professores, pois ele constituirá um instrumento de trabalho, de consulta eficaz e de orientação rigorosa na prática quotidiana.

O propósito nuclear desta sucinta reflexão é, por conseguinte, enumerar certos aspectos cruciais relacionados com o desenho curricular em curso e, muito em particular, avançar algumas sugestões quer genéricas, quer específicas acerca do currículo do 1º Ciclo, tarefa primordial que me está atribuída e em função da qual integro a equipa da comissão de revisão.

O texto curricular em causa terá de ser concluído em 2009, de modo a, após o período para auscultação e homologação, entrar em vigor no ano lectivo 2010/11, substituindo o actual, datado de 1991, e que foi, por sua vez, objecto de alterações operadas em 1998.

Ora, este movimento de renovação curricular, iniciado já há alguns anos, abrange todo o ensino básico e surge no seguimento de uma alteração curricular no Ensino Secundário, consubstanciada no Programa de 2004. Os trabalhos preparatórios desta revisão têm sido liderados por equipas nomeadas pela DGIDC. Elas têm produzido análises e recomendações várias acerca do modo como os programas se devem articular, quais as áreas que devem conter e quais as necessidades a que devem responder.<sup>4</sup>

A quem se destina, pois, este *novo Programa*? Aos alunos? Aos professores? Aos pais? Aos editores de livros escolares? A resposta é: a todos, ainda que, entre estes agentes, o programa deva ser elaborado especificamente para uma faixa profissional que o deve eleger como instrumento de trabalho: os docentes.

Qual é, pois, a configuração desse instrumento de trabalho que o professor usa diariamente, que consulta amiúde, que lhe serve de base à programação, que o orienta na prossecução as actividades de ensino-aprendizagem, que o rege na estruturação das unidades didácticas e em todas as tarefas de ensino?

Qualquer professor a quem seja colocada esta questão responderá, de imediato, que ele deve ser objectivo, claro, conciso, de fácil leitura e manuseamento e, sobretudo, que contenha, de modo inequívoco, linhas de orientação muito precisas, capazes de estear o seu trabalho porque – e não percamos de vista este aspecto – um programa é um dispositivo de trabalho diário, que deve revelar-se funcional e prático. Enquanto documento de consulta obriga-se a uma clara disciplina de organização interna e de transparência. Na realidade, qualquer programa é, antes de mais, um *instrumento de navegação didáctica* devendo, pois, obedecer a regras de clareza que permitam a qualquer professor rastrear a informação pretendida. Como sabemos, é por vezes frequente os professores, perante a complexidade de um currículo pouco explícito e rarefeito, refugiarem-se nos manuais escolares, colocando-os a montante do próprio programa.

Assim, destacaria de seguida alguns aspectos específicos que deverão ser levados em linha de conta na reformulação do plano curricular destinado ao 1º Ciclo.

## **II. O Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas orientações sobre a forma e conteúdo**

Atendendo às especificidades destes quatro anos iniciais que correspondem a um modelo globalizante de ensino, a cargo de um professor único, e onde se privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, é necessário que a arquitectura curricular seja suficientemente nítida, de forma a que o professor se possa orientar, com facilidade, fazendo deste instrumento curricular um recurso capital na sua prática pedagógica.

O desígnio maior neste ciclo passa por estimular o nível de exigência no domínio da língua portuguesa, numa perspectiva de reforço de um *core curriculum*, pelo que julgo conveniente, também, aumentar o número de horas reservadas para as actividades e ela respeitantes, sem que isso represente um acréscimo de conteúdos. Uma solução desejável, que será sempre de equilíbrio, poderá passar pela redistribuição das horas de trabalho adstritas às actividades de leitura e de escrita em contexto lectivo, com a supervisão e apoio do docente, à semelhança do que têm sido as experiências levadas a cabo em países europeus, como em França, por exemplo.

Na construção deste currículo continuará a ser relevante contemplar *princípios orientadores, objectivos gerais e específicos e blocos de aprendizagem* subordinados às actividades de ouvir/falar, ler/escrever, adoptando-se uma perspectiva transversal sobre o conhecimento da língua.

Essa orientação não invalida, porém, que sejam indicados, de modo preciso, todos os conteúdos de funcionamento da língua que se julgam ser necessários compreender e aplicar contextualmente, ao longo de cada um dos anos que compõem este ciclo de ensino. Estou em crer que uma das chaves desta revisão deve abrir o *conhecimento explícito da língua*, iniciando precocemente um trabalho de consolidação que, no actual modelo curricular, é substancialmente diferido para o 2º ciclo.

Considero ainda ser importante distinguir *conteúdos* para os primeiros dois anos de escolaridade. Esta opção permitirá oferecer ao professor a possibilidade de configurar, de modo mais eficaz, o seu trabalho de planificação das actividades. Também por este motivo, será relevante considerar, quer para efeitos de definição de conteúdos, quer de competências, os dois primeiros anos de escolaridade como um todo, assim como os 3º e 4º, seguindo uma lógica de complementaridade, em que os dois primeiros anos incidem maioritariamente sobre o ensino da decifração e os dois últimos sobre a compreensão e interpretação.<sup>5</sup>

Outro passo importante no incentivo à leitura que convém estender aos níveis de ensino subseqüentes, é a apresentação de um número alargado de livros de *Literatura para a Infância*, trabalho que deverá partir do acervo do *Plano Nacional de Leitura*.

À semelhança de qualquer processo de reformulação curricular, uma das prioridades iniciais para este programa consiste em aplicar, de modo inequívoco, uma estrutura de grande legibilidade que o configure como um todo, apresentando-o aos professores como um programa único para os três ciclos e com elevado grau de estabilidade entre anos lectivos e ciclos. É por essa razão que considero ser prioritário adoptar um modelo com uma formulação simples e prática e contendo nítidas indicações de progressão de nível. Em nome da legibilidade e do fácil manuseamento é, pois, recomendável que o desenho curricular contemple, entre outros itens: lista de conteúdos; elenco de competências essenciais e, ainda, aspectos relacionados com a avaliação.

Para que estes *curricula* não se tornem inutilmente extensos é fundamental adaptá-los às actuais realidades lectivas e às tendências curriculares, segundo as quais “o *Professor é o gestor do currículo*.” Esta opção deixa nas mãos do docente, de modo legítimo, as decisões de operacionalização do currículo e à sua realidade educativa e contextual da sala de aula.

É imperioso também que este texto mantenha uma forte articulação, coesão e coerência com os ciclos seguintes, evitando repetições, ainda que continue a adoptar o conceito de “*currículo espiralado*” (Bruner:1966) – opção que nos parece ser a mais consentânea com a progressão destes planos e mais uniforme, relativamente a todo o currículo do Ensino Básico.

Os 2º e 3º Ciclos deverão seguir, igualmente, orientações gerais semelhantes e outras que, de modo mais específico, respondem às exigências próprias dos seus

---

tecidos programáticos e dos seus destinatários.

Para além destes aspectos gerais, destacaria ainda, de modo mais específico mas breve, algumas linhas e opções que considero fundamentais adoptar, como por exemplo:

- uniformização do nome da disciplina para *Português*, à semelhança dos restantes planos de língua no Ensino Secundário;
- maior ligação entre as capacidades e os conhecimentos dos alunos, alargando o conceito de competência;
- melhoria da estruturação de conteúdos e a demarcação nítida das fronteiras e das etapas nucleares de ensino;
- clarificação dos referenciais de desempenho dos alunos;
- imbricamento permanente entre as actividades de escrita e de leitura que são, neste nível de ensino, complementares e indissociáveis;
- definição rigorosa de competências discursivas e textuais variadas, onde devem pontificar o trabalho sobre os usos e registos de língua mais elaborados;
- integração crescente das TIC nas aprendizagens de Português;
- atenção particular a aspectos de gestão interna do programa, nomeadamente à inclusão de notações sobre a avaliação, às estratégias de ensino e às actividades de aprendizagem mais produtivas;
- inclusão de um glossário terminológico capaz de permitir aos professores uma acentuada estabilidade e harmonização metalinguística em torno dos conceitos-chave utilizados;
- reforço assinalável do *Conhecimento Explícito da Língua* enquanto área de saber, e a necessidade de sistematização desses conhecimentos ao longo do ciclo, privilegiando as progressões incisivas e devidamente articuladas dos conteúdos, sobretudo com os ciclos seguintes;
- privilégio de dinâmicas curriculares assentes na progressão, sistematização e no reforço de experiências significativas de aprendizagem.

Estou em crer que a alteração destes aspectos poderá contribuir para a legibilidade do novo programa, para a sua aceitação pelos professores como instrumento de trabalho e de programação das actividades lectivas quotidianas e, muito justamente, para reposicionar este instrumento como primordial utensílio pedagógico no sistema educativo.

**Bibliografia:**

- Apple, Michael (1994). *Educacion y Poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, Michael (1999a). *Políticas culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael (1999b). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, Jerome Seymour (1966). *Studies in cognitive growth*. New York : John Wiley.
- Bruner, Jerome Seymour (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid : Alianza.
- Bruner, Jerome Seymour (1997). *L'éducation entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, Jerome Seymour (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bruner, Jerome Seymour (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Contreras, José (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Custódio, Pedro Balasus (2004). *A leitura e o cânone literário nos programas de Português - Uma década de mudanças*. FLUC: Coimbra. (tese de doutoramento)
- D'Hainaut, Louis ( 1979). "Les lignes de force de l'élaboration d'un Curriculum", in *Programmes d'Études et d'Éducation Permanente*. Paris : Unesco.
- D'Hainaut, Louis (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina.
- Ferry, Luc ( 2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob
- Goodson, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, Ivor F. (2000). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Laval, Christian (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.
- Marques, Ramiro & Roldão, M. C. (org.) (1999). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, Flávio Barbosa & Macedo, Elisabeth Fernandes de (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (org.) (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho/Minho Universitária.
- Pacheco, José A., Morgado, José Carlos & Viana, Isabel Carvalho (orgs.) (2000). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas Curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Reis, Carlos Actas. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da
- Educação/DGIDC, 2008 [Também em DVD: *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Comissário: Carlos Reis. Lisboa: Universidade Aberta, 2008]
- Ribeiro, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Salvador, César Coll, César (1986.) "Monografico Curriculum", in *Cuadernos de Pedagogia*. Madrid.



- Santomé, Júlio Torres (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Tomás Tadeu da (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Skilbeck, Malcom & OCDE (1990). *A reforma dos programas escolares*. Lisboa: Edições ASA.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, Ralph (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zabalza, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

- 1 Este artigo foi redigido em Abril de 2008 e apresentado publicamente a 29 de Junho do mesmo ano, no I Encontro Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Coimbra. À data, o autor integrava a comissão de revisão dos Programas do Ensino Básico. Todavia, e por motivos pessoais, abandonou o referido grupo de trabalho. Assim, as opiniões aqui expressas e as linhas de orientação enumeradas reflectem os contributos pessoais produzidos no subgrupo de trabalho do 1º CEB nesse momento, bem como algumas das conclusões genéricas que, nessa altura, tinham sido já produzidas pela referida comissão.
- 2 Vd. “A origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política por tratar de resolver as necessidades e problemas educativos de um país, é uma conveniência administrativa, não uma necessidade intelectual.” in Contreras, José (1990:182) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.  
Efectivamente, as motivações actuais da área de desenvolvimento curricular são, cada vez mais, desencadeadas pelas necessidades e pelas preocupações sociopolíticas e pelas exigências de um determinado sistema educativo. O seu relacionamento baseia-se, pois, na necessidade de obter respostas a problemas específicos sobre os rumos educativos de uma sociedade.
- 3 Cf. ”Quando não são claros, públicos e inequívocos os objectivos gerais da educação a que se submete; quando não é nítida a correlação com os outros programas das outras disciplinas; quando não é nítida a elucidação das metodologias preferenciais e comprovadamente melhor produtivas (...) o programa é uma peça sem significado”. Texto divulgado pela Direcção Geral do Ensino Básico, “Encontro sobre Interdisciplinaridade”, 1982; cit. in Lopes, António (org.) (1988) *Desenvolvimento Curricular*. Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação.  
Estas afirmações (produzidas num momento-chave do desenvolvimento curricular que antecedeu a edição dos programas de 1991) atestam a importância

conferida aos planos de estudo como instrumentos de definição dos objectivos de um sistema de ensino mas, também, como utensílio regulador das práticas e das actividades escolares.

- 4 Entre outros, destaco os seguintes documentos:
- Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, — 1º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume I, — 2º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume I, — 3º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume II, — 1º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume II, — 2º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume II, — 3º Ciclo (1991), Lisboa, M.E – DGEBS;
  - A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho, documento que explicita as opções do Currículo Nacional do Ensino Básico. (1997)
  - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. (2001): Lisboa, DEB- ME.
- 5 Uma divisão semelhante, em fases, esteve em vigor no 1º CEB entre 1978 e 1990.