

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: proposta para avaliação do Programa do Ensino Básico São-Tomense

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: a proposal for the São Tomé Basic Education Program' evaluation

Ana Rita Gorgulho¹

Nilza Costa²

Madalena Teixeira³

Resumo: No âmbito de um projeto de investigação em desenvolvimento, com o foco na formação em serviço de professores de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Básico (EB) de São Tomé, este artigo tem como objetivos: i) Evidenciar o que a investigação defende acerca da avaliação enquanto potenciadora da aprendizagem; ii) Caracterizar o contexto de ensino são-tomense, com enfoque no EB, no seu sistema de avaliação e na importância atribuída à LP; iii) Contribuir para a construção de um referencial de avaliação de programas oficiais de ensino. A abordagem metodológica caracteriza-se pela análise documental, tendo-se analisado os Programas do EB de São Tomé e Príncipe, bem como outros documentos que, dada a importância de se considerar o contexto e a função do Programa oficial, serviram de base para a interpretação do objeto de estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem da Língua Portuguesa. Avaliação. Programa oficial de ensino. Referencial de avaliação. São Tomé e Príncipe.

Abstract: In a developing research project context, focused on the in-service training of Portuguese Language (PL) Teachers of Basic Education (BE) in São Tomé (ST), this article core objectives are: i) To highlight what the research reveals about evaluation as an enhancer of language learning; ii) To characterize the teaching context in ST, focusing on its evaluation system and the importance attributed to the PL; iii) To contribute to the construction of an evaluation framework of official teaching programs. The methodological approach is characterized by documental analysis and, given the importance of considering both function and context of the official program, served as basis for an analysis of the São Tomé and Príncipe's BE Programs as well as other documents which served as the basis for the interpretation of the study object.

Keywords: Learning of Portuguese Language. Evaluation. Official teaching program. Evaluation framework. São Tomé and Príncipe.

1 INTRODUÇÃO

A investigação⁴ a que reporta este artigo tem como contexto de estudo São Tomé (ST), capital de São Tomé e Príncipe (STP), sendo nosso objetivo compreender como se pode trabalhar, na formação em serviço, a avaliação da produção escrita dos alunos, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional docente. A investigação compreende três fases – 1) conhecimento do contexto e preparação do trabalho de campo, 2) trabalho de campo, 3) sistematização dos resultados para divulgação – sendo

¹ Doutoranda em Educação, no Ramo da Supervisão e Avaliação, na Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: anarita_gorgulho@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0094-3650>.

² Doutorado em Física pela University of London, atualmente Professora Catedrática Aposentada da Universidade de Aveiro (Portugal).. E-mail: nilzacosta@ua.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>.

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa e Professora adjunto da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal. E-mail: madalena.dt@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

⁴ *A avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – Para uma Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Formação de Professores*, Projeto financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. (referência SFRH/BD/118163/2016/J6624802f3w3).

que o foco deste artigo se integra na primeira fase do estudo.

Pretende-se, aqui, apresentar uma análise ao Programa oficial do Ensino Básico (EB) são-tomense, concretamente na disciplina de Língua Portuguesa (LP), do ponto de vista teórico, normativo e contextual. É nosso objetivo, ainda, apresentar contributos para a construção de um referencial de avaliação de programas oficiais de ensino, com foco na referida disciplina.

Começamos por focar alguns aspetos teóricos e contextuais, que nos parecem essenciais para compreensão do objeto de estudo. Assim, refletimos sobre o ensino e aprendizagem e, sobretudo, sobre a avaliação, com base na literatura de especialidade. Damos maior destaque à avaliação enquanto componente do processo de ensino e aprendizagem, pois defendemos que a avaliação assume uma função reguladora e conduz ao sucesso educativo. Posteriormente, caracterizamos o contexto de EB são-tomense, nomeadamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação e à importância da LP em STP. Ainda neste ponto, abordamos o conceito de Programas oficiais de ensino.

Apresentamos, seguidamente, os pressupostos inerentes à construção de um referencial de avaliação, segundo autores de referência (Fernandes, 2011; Mendonça, 2016; Vianna, 2005) e analisamos o objeto deste estudo – Programas do EB de STP (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2010) –, tocando os eixos teórico, normativo e contextual. Segundo Sousa (2014), a avaliação do currículo constitui atualmente um interesse crescente pelos responsáveis políticos e por especialistas, e também pelo público em geral que, de algum modo, está ligado à educação. Este interesse justifica-se por razões como a necessidade de “prestar contas à sociedade que paga a educação” (Sousa, 2014) e também pelo facto de se registarem formações avançadas (mestrado e doutoramento) na área do currículo, que trazem importantes contributos para a investigação e seu desenvolvimento. Como resultado deste estudo, apresentamos uma proposta de dimensões e critérios de análise que possa vir a contribuir para a construção de um referencial de avaliação de programas oficiais, que deverá, depois, ser ajustado a cada contexto educativo. Por fim, tecem-se algumas considerações finais, refletindo-se sobre as implicações desta análise para as fases seguintes do estudo investigativo.

2 ALGUNS ASPETOS TEÓRICOS E CONTEXTUAIS

Neste ponto, refletimos, inicialmente, sobre a avaliação enquanto reguladora e potenciadora da aprendizagem, com base na literatura. De seguida, fazemos uma caracterização do contexto de ensino são-tomense, no que respeita concretamente ao EB, ao sistema de avaliação e à LP enquanto língua oficial de ensino. Focamo-nos, ainda, no conceito de programas oficiais de ensino, procurando fazer uma introdução ao objeto deste estudo – Programa oficial do EB de STP – que caracterizamos no tópico seguinte.

2.1 O papel da Avaliação na Aprendizagem (da língua)

A língua é central no processo de ensino-aprendizagem e em todo o percurso de socialização do sujeito. Reconhece-se o valor educacional das línguas, nas dimensões formativa e político-social, assim como os usos sociais que o domínio das línguas permite, remetendo para a dimensão pragmático-utilitária, sendo a educação em línguas igualmente importante enquanto construtora de literacia (Gonçalves, 2011). Atendendo à importância da aprendizagem da língua (materna e/ou de ensino), torna-se fundamental perceber como se pode melhorar o seu ensino. Neste sentido, a avaliação assume-se como uma prática privilegiada de regulação e de melhoria do processo educativo (Queiroz, 2010).

O que é, então, avaliar? A avaliação é uma fase fundamental do desenvolvimento curricular, sendo igualmente um processo e um produto e assumindo-se como uma entidade autónoma, com princípios próprios (Roldão; Ferro, 2015). Outras definições da conceção de avaliação apontam para um modelo trifásico, que compreende a disposição para avaliar, a obtenção de informação e a avaliação (Queiroz, 2010). É, assim, um processo que consiste em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir, ou seja, em confrontar o referido com o referente.

De um modo geral e mais frequente, o trabalho, na escola, organiza-se em torno de dois eixos, que se configuram em dois tempos (Roldão; Ferro, 2015): um primeiro, que se prende com o desenvolvimento dos conteúdos - “dar a matéria” - e que ocupa a maior parte do tempo, e um segundo, destinado às

tarefas de avaliação sumativa, geralmente configuradas em testes no final do período, que conduzem à atribuição de uma classificação. Na própria formação de professores, muitas vezes, privilegia-se a aprendizagem de técnicas de planificação, em que o passo da avaliação é menos trabalhado do que os restantes, o que conduz, efetivamente, a uma dissociação da avaliação da dimensão didática e do desenvolvimento do currículo, na prática letiva.

Não obstante esta realidade, os estudos no campo do desenvolvimento curricular constituem um gerador relevante de articulação entre avaliação e ensino, situando a avaliação como elemento integrador de regulação do processo de desenvolvimento curricular (Queiroz, 2010; Roldão; Ferro, 2015). É reconhecido que o modo como o professor ensina influencia os resultados dos alunos, daí a importância nuclear da regulação e do *feedback* neste processo enquanto avaliação reguladora. Roldão e Ferro (2015) referem que é importante desconstruir as práticas avaliativas mais correntes que dissociam a avaliação do processo de ensino e que, por isso, lhe atribuem uma dimensão sobretudo classificativa. Assim, para melhorar as práticas de avaliação, é preciso, antes de mais, conhecer o que estamos a avaliar (clarificação do objeto), que dimensões o constituem, que operações e capacidades são necessárias para adquirir essa aprendizagem. É igualmente necessário clarificar o modo como se vai integrar a avaliação (formativa e sumativa) nos processos de desenvolvimento curricular.

Assim, reconhecendo-se que a avaliação tem uma função social e uma função pedagógica (Queiroz, 2010), esta não pode ocorrer em momentos estanques do processo educativo (Martins; Candeias; Costa, 2010). Distinguem-se, então, três modalidades principais da avaliação: a diagnóstica, com a função de verificar as capacidades dos alunos em relação a um novo conteúdo e detetar dificuldades para melhor conceber estratégias de ação, podendo ter lugar em qualquer momento do ano; a formativa, que ocorre durante o ato de ensino, permitindo ajustamentos durante o seu desenvolvimento, e que objetiva melhorar a aprendizagem, pretendendo ser veículo de informação para o professor e para o aluno; e a sumativa, que permitirá estabelecer um balanço dos resultados obtidos no final de um processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes associado à certificação e aprovação, tendo a função social de assegurar que as características dos alunos respondam às exigências do sistema. Pelo exposto, defendemos, como Martins, Candeias e Costa (2010), que a avaliação envolve um “processo sistemático de recolha de informação sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento de competências, sustentando a tomada de decisões que têm como finalidade a melhoria desses processos” (p. 15) e que é motor fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da prática docente.

2.2 Contexto de ensino são-tomense

O sistema educativo são-tomense está organizado em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. Por sua vez, a educação escolar engloba os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres (Lei n.º 2/2003). No âmbito da educação escolar, focamo-nos no EB, que é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de seis anos, compreendendo o 1.º ciclo (da 1.ª à 4.ª classe) e o 2.º ciclo (da 5.ª à 6.ª classe). O ensino no 1.º ciclo decorre em regime de monodocência; no 2.º ciclo, o ensino organiza-se por disciplinas de formação básica.

2.2.1 Sistema de avaliação

No EB distinguem-se as seguintes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa, aferida, especializada. No documento “Critérios de Avaliação do Ensino Básico – Ano Letivo 2016/2017 – 1.º e 2.º ciclos”⁵ são estabelecidos critérios de avaliação que constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento de escolas. A sua operacionalização é da responsabilidade do professor titular de turma, no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), e do conselho de turma, no 2.º CEB.

De acordo com o referido documento, a avaliação formativa tem como objetivo informar os

⁵ Documentação não publicada fornecida pela Direção do Ensino Básico, do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe, em março de 2017.

professores sobre a qualidade do processo educativo e sobre as aprendizagens dos alunos. Por sua vez, a avaliação sumativa objetiva formular um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área de conteúdo, classificado numa escala de 0 a 100 valores. Distingue-se a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa.

A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do coletivo de classes, no 1.º CEB, e do coletivo de disciplinas, no 2.º CEB, supervisionada pela Direção do Ensino Básico. O desempenho dos alunos é avaliado através de testes sumativos orais e escritos, sendo também avaliado o seu empenho, através da medição de indicadores como o comportamento, a participação, a pontualidade e a assiduidade. A avaliação sumativa externa concretiza-se em exames nacionais, realizados nos anos finais de cada ciclo. Os exames são elaborados pelo Gabinete de Acreditação e Avaliação Educacional, em articulação com a Direção do Ensino Básico, e são realizados numa única época, com duas chamadas. Não é feita qualquer referência adicional, no documento fornecido, às outras modalidades de avaliação, inicialmente mencionadas.

Ainda de acordo com o mesmo documento, no que diz respeito à disciplina de LP, à avaliação do empenho dos alunos são atribuídos 10 valores e ao seu desempenho são atribuídos 90 valores, distribuídos da seguinte forma: compreensão oral (expressa numa escala de 1 a 15 valores) e compreensão escrita (expressa numa escala de 1 a 75 valores). A avaliação dos alunos nos domínios da oralidade e da escrita ocorre em momentos distintos, no final de cada período letivo, no 1.º CEB. Relativamente ao 2.º CEB, a avaliação engloba, também, o empenho (40%) e o desempenho (60%). Na compreensão e expressão oral (assim designadas no documento), os alunos são avaliados de acordo com a seguinte classificação: leitura – 5 valores; compreensão oral – 4 valores; expressão oral – 4 valores; funcionamento da língua – 2 valores.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 2/2003), “a conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado” (p. 108). Não existe outra informação, mais detalhada, no documento fornecido pela Direção do Ensino Básico, sobre o sistema de avaliação, nomeadamente no que diz respeito aos princípios gerais de avaliação de todas as modalidades referidas inicialmente (nada é explicitado sobre a avaliação diagnóstica, aferida, especializada), ou sobre as condições necessárias para aprovação/conclusão de cada ciclo do EB, ficando esta caracterização, no nosso entender, algo incompleta.

2.2.2 A Língua Portuguesa

A LP é falada por cerca de 250 milhões de pessoas, em todo o mundo (Ançã et al., 2014). O processo de povoamento de STP conduziu à existência de várias línguas, sendo o Português a língua mais falada a nível nacional e a mais utilizada pela população jovem, em idade escolar (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2014). Efetivamente, a LP tem um estatuto específico, porque apesar de não ser língua materna é assim considerada frequentemente pelos são-tomenses, pois é a língua de trabalho, de escolarização e a utilizada nos documentos oficiais (Ançã et al., 2014).

Assim, sendo a língua de ensino, é fundamental criar um contexto favorável ao sucesso escolar (Santos; Teixeira; Campos, 2014), razão que justifica a investigação neste domínio, em concreto no contexto são-tomense. No próprio documento regulador do ensino (MEC, 2010) refere-se que o domínio da LP “será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão (...)” (p. 10).

2.3 Programas oficiais de ensino

O conhecimento, do ponto de vista teórico, do objeto a avaliar é um dos passos fundamentais para a construção de um referencial, pelo que se faz necessário abordar o conceito de programa oficial de ensino. De acordo com a Lei n.º 47/2006, o programa é “o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no

currículo nacional (...)” (p. 6213). Já em 1992, Zabalza definiu programa como “o documento oficial de carácter nacional (...) em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc., a considerar em um determinado nível. (...) Assim, o Programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central” (p. 12). Este documento oficial tem uma função reguladora e prescritiva relativamente aos conteúdos a lecionar, assim como quanto aos objetivos a alcançar. Um programa deve ainda fornecer “um conjunto preciso e coerente de princípios metodológicos capazes de configurar as práticas docentes” (Custódio, 2010, p. 237), integrando “uma variedade de atividades educacionais que são disponibilizadas de forma contínua” (Fernandes, 2011, p. 189).

Consideramos ser necessário, no entanto, distinguir programa curricular de currículo. O currículo é um conceito polissêmico, que se pauta por alguma dispersão semântica (Tomaz, 2007) e que por vezes se confunde com o próprio conceito de programa curricular. Neste sentido, Roldão (1999) faz a distinção entre os dois conceitos. Para a autora, se o currículo é o conjunto de saberes e aprendizagens consideradas desejadas num determinado momento, que a Escola tem o dever de assegurar, o programa curricular é um instrumento para o conseguir, ou seja, entende-se o programa como um plano de ação, que é reconvertível, mutável e contextual. Roldão sublinha a importância de assegurar que “os programas que se criam, se reconstróem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem” (p. 45). Assim, importa sublinhar que nos posicionamos, neste trabalho, relativamente ao conceito de programa curricular enquanto documento oficial, normativo do ensino.

Para Fernandes (2011), a avaliação de programas “é uma prática social sofisticada e, por isso, não é uma questão técnica nem se reduz a um conjunto de medidas. [Para além disto,] não chega, em geral, a conclusões definitivas e exatas, mas pode ser credível, plausível, provável e útil” (p. 197). Neste sentido, a avaliação de programas curriculares é um processo necessário e também um procedimento bastante complexo, que não deverá ser entendido como uma etapa final do processo, nem se deverá focar meramente na verificação da adequabilidade dos objetivos (Sousa, 2014).

Fernandes (2011) sugere que, para avaliar programas, se percorram quatro etapas: i) definir dimensões a avaliar, bem como os respetivos critérios; ii) estabelecer padrões para se determinar o desempenho do objeto avaliado; iii) determinar o nível de desempenho do programa, por comparação com padrões definidos; iv) determinar a qualidade do programa, partindo da análise das evidências recolhidas. A avaliação de programas tem mostrado que é imprescindível a preocupação com a qualidade das avaliações, reconhecendo as suas limitações e enquadrando essas práticas teórica e conceptualmente, para que o valor e utilidade da avaliação sejam reconhecidas, dado que, de acordo com Fernandes (Fernandes, 2011), “a avaliação de programas pode ser um importante processo de apoio ao desenvolvimento das políticas públicas em educação” (p. 185).

Neste sentido, as avaliações de programas “têm que estar apoiadas em princípios claros e devem ter em conta as normas que permitam escrutinar a sua qualidade, tais como o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade” (Fernandes, 2011). Esta tem que ser uma avaliação socialmente útil, “baseada num forte enquadramento teórico que resulte da integração e da utilização de abordagens que se revelem mais adequadas no contexto concreto em que a avaliação se desenvolve” (p. 200). É, assim, um contexto privilegiado para se desenvolver relações entre teoria e prática.

É necessário, portanto, utilizar procedimentos que possibilitem proporcionar um *feedback* adequado, que conduza à caracterização profunda do funcionamento do objeto avaliado. Sem este retorno será difícil, se não impossível, identificar problemas e encontrar soluções (Fernandes, 2011). Neste sentido, “a revisão dos programas far-se-á, certamente, não por uma ruptura com o passado, mas de acordo com o que a análise dos contextos em que esta se insere provar ser necessário (...)” (Duarte et al., 2008a, p. 6), situação que consideramos verificar-se no objeto de análise deste artigo.

Posto isto, percebemos que para se fazer uma avaliação de programas seria têm que se considerar múltiplos fatores, partindo do princípio de que deve contemplar a avaliação do seu valor intrínseco,

demonstrado por uma teoria sólida com base na investigação, e a avaliação da sua utilidade em contexto (Guba; Lincoln, 1981, cit in Sousa, 2014). É importante não perder de vista que qualquer programa está sempre em desenvolvimento, em construção, pois beneficia de “reconstruções sucessivas que o enriquecem e o complementam” (Custódio, 2010).

É necessário conhecer também a filosofia ou linha de pensamento que esteve na base da execução de um programa, isto é, o seu enquadramento teórico, para se poder avaliar de modo informado (Vianna, 2005). É fundamental consultar a opinião fundamentada e experienciada de professores atuantes “no terreno” e professores/investigadores, para ser possível estabelecer padrões de qualidade relevantes na programação educacional em questão. Uma vez que a definição de critérios e padrões varia conforme os contextos, é importante conhecer-se “o quadro de valores e de orientações que foram utilizados para que todos os interessados se possam apropriar do real significado das conclusões avaliativas a que foi possível chegar” (Fernandes, 2011). No seguimento do exposto, no tópico seguinte pretende-se caracterizar o Programa oficial do EB de STP, do ponto de vista normativo e contextual.

3 OS PROGRAMAS DO ENSINO BÁSICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

3.1 Aspetos metodológicos para construção de um Referencial de Avaliação de Programas oficiais de ensino

O objeto de estudo deste artigo é o documento “Programas do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe” (PEBSTP) (MEC, 2010), com particular enfoque na disciplina da LP. Este documento foi elaborado “tendo em conta as alterações introduzidas pela Lei de Bases da Educação (...), bem como o resultado da última revisão curricular do ensino básico feita em Portugal” (MEC, 2010, p. 7), uma vez que era esse o documento oficial em vigor à data da revisão curricular feita em STP. No que refere concretamente à disciplina de LP, tiveram-se ainda em consideração as Orientações do Conselho da Europa para o ensino das línguas (ME/GAERI, 2001), tal como é referido no Programa.

A abordagem metodológica caracteriza-se pela análise documental dos PEBSTP, que sendo um documento oficial é entendido como um “arquivo público” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Analisaram-se também outros documentos, dada a importância de se considerar o contexto e a função do Programa oficial, e que serviram de base para a interpretação do objeto de estudo, nomeadamente:

i) a LBSE de STP (Lei n.º 2/2003);

ii) os estudos preparatórios para a revisão dos Programas de 1991, de Portugal, que pretenderam reunir informações sobre várias dimensões do sistema educativo e contribuir para a tomada de decisões informadas acerca da revisão dos Programas de LP para o EB. Destaca-se o documento “Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa” (Duarte et al., 2008b), que constitui uma importante fonte de informação, pois apresenta uma visão global da experiência dos docentes, da forma como percebem as suas práticas e se relacionam com os enquadramentos legais, e o documento “Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica” (Duarte et al., 2008a), que permite uma leitura dos programas de LP desde 1921 e dá conta das linhas norteadoras do ensino da língua, assim como dos paradigmas subjacentes;

iii) estudos investigativos sobre a avaliação educacional, especialmente no domínio aplicado da avaliação de programas.

Pretendemos contribuir para a construção um referencial de avaliação que possa servir o propósito de avaliar o objeto educacional em estudo. De acordo com Mendonça (2016), um referencial é o resultado de um trabalho metodológico rigoroso e integrador de diferentes visões, que relaciona o resultado de critérios que determinam o desenrolar do processo avaliativo. Desta forma, será possível garantir que a avaliação é um processo transparente e fundamentado, em que os referentes da avaliação são claramente explicados. Neste sentido, a proposta que apresentamos foi submetida à validação de especialistas, com o intuito de avaliar se o conteúdo da mesma reflete efetivamente os aspetos mais relevantes que o referencial pretende avaliar (Coutinho, 2016).

3.2 O Eixo Normativo – Sistema Educativo de STP

Os PEBSTP (MEC, 2010) apresentam-se como uma proposta curricular do ensino, para o 1.º CEB, e uma revisão curricular dos Programas, para o 2.º CEB. De acordo com a LBSE de STP (Lei n.º 2/2003), o 1.º CEB está organizado em áreas de conteúdo – Formação Pessoal e Social, Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Expressões (Plástica, Dramática, Musical e Motora) –, assim como o 2.º CEB – Formação Humanística, Formação Artística, Física e Desportiva, Formação Científica e Tecnológica, Educação Moral e Cívica – sendo que se procura promover a interdisciplinaridade e transversalidade das diferentes áreas curriculares.

Concretamente na disciplina de LP, para o 1.º CEB, o Programa encontra-se estruturado em domínios – Comunicação Oral (compreensão e expressão oral), Comunicação Escrita (leitura e expressão escrita), Funcionamento da Língua (conhecimento explícito) – que correspondem a três blocos distintos, mas que pressupõem uma prática integrada. Para o 2.º CEB, a estrutura do Programa é semelhante, adotando, no entanto, designações diferentes – Comunicação Oral, Leitura, Comunicação Escrita, Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua.

3.3 O Eixo Contextual – Reforma Curricular em STP

Uma vez que os PEBSTP foram elaborados com base nos Programas de Portugal, de 1991, tal como é referido no próprio documento (MEC, 2010), julgamos ser pertinente fazer uma contextualização das reformulações e conseqüente evolução de que os programas foram alvo. Portugal é um dos países que está contemplado nas preocupações e tomadas de decisão acerca da avaliação de programas, pois desde 1992 que a União Europeia tem promovido processos avaliativos dos programas educacionais que desenvolveu (Krikas, 2009). Após um período de reformas globais de sistema e de currículos em muitos países, entre as quais destacamos a Reforma Curricular Portuguesa de 1990, cuja generalização se concluiu em 1996, continuou a assistir-se, ainda, a uma “dificuldade de produzir mudanças que respondam, por essa via, à diversidade de situações actualmente no terreno” (Roldão; Nunes; Silveira, 1997, p. 11).

No que respeita à área curricular de Português, nas últimas décadas, existia em Portugal uma grande diversidade de documentos orientadores para o seu ensino (não apenas os “Programas”) – Organização Curricular e Programas - Ensino Básico (ME/DEB, 1991); Objectivos Gerais de Ciclo do Ensino Básico (ME, 1993); A Língua Materna na Educação Básica (Sim-Sim; Duarte; Ferraz, 1997); Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB): Competências Essenciais (ME/DEB, 2001); Terminologia Linguística dos Ensino Básico e Secundário (TLEBS) (ME, 2004) – que assentavam em pressupostos curriculares incompatíveis. Efetivamente, e apenas a título de exemplo, nos documentos do início dos anos 90 do século XX, que surgem no contexto da Reforma consignada no Decreto-lei n.º 286/89, dá-se primazia “à aquisição de conhecimentos declarativos que os alunos devem ser capazes de reproduzir” (Teixeira; Correia; Neves, 2010, p. 98), enquanto nos documentos mais recentes se aponta para a necessidade e pertinência de mobilizar os conhecimentos para a resolução de problemas.

Neste contexto, a revisão dos programas de LP para o EB, em Portugal, surge integrada num conjunto de medidas tomadas para qualificar o ensino do Português. A Conferência Internacional sobre o Ensino do Português⁶ foi o ponto de partida para uma discussão alargada em torno da língua e permitiu delinear as linhas orientadoras da revisão pretendida. Nos I e II Seminários sobre a Revisão dos Programas do Ensino Básico⁷, levantaram-se também questões fulcrais, como a necessidade de articulação dos Programas com o CNEB e de se definir a especificidade curricular da língua de escolarização.

Nos estudos preparatórios que conduziram à elaboração do Novo Programa de Português do EB (ME/DGIDC, 2009) refletiu-se sobre contradições existentes entre as indicações constantes nos Programas de 1991 e o CNEB de 2001. Referimos, a título de exemplo, as que respeitam ao ensino da

⁶ Realizada em Lisboa, nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2007.

⁷ Os Seminários sobre a Revisão dos Programas do Ensino Básico decorreram, respetivamente, em 4 de dezembro de 2007 e 5 de dezembro de 2008, na Fundação Calouste Gulbenkian.

gramática, que legitimava práticas divergentes, e que foram referidas como “um dos fatores comumente apontados como explicativo dos problemas no ensino/aprendizagem da gramática” (Costa et al., 2011, p. 6). Efetivamente, os anteriores programas tinham quase 20 anos, apontando-se a “necessidade de articulação entre documentos orientadores para o ensino da língua portuguesa, bem como da sua actualização, de forma a qualificar o ensino da língua e contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Duarte et al., 2008b).

Este foram, então, motivos que conduziram à necessidade de uma revisão dos programas. A equipa responsável por esta revisão envolveu cerca de uma dezena de professores, que contou com o aconselhamento de consultores e também com o apoio da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Esta revisão curricular apoiou-se, assim, em resultados de análises sobre práticas pedagógicas, nos avanços metodológicos conhecidos pela didática da língua e na reflexão e investigação feitas sobre organização curricular (ME/DGIDC, 2009).

O Novo Programa de Língua Portuguesa (Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [ME/DGIDC], 2009) surgiu, pois, num contexto em que se afigurou urgente transformar todos os documentos orientadores num só (Costa et al., 2011). Ainda assim, com o surgimento das Metas Curriculares (em 2012), muitas dúvidas houve acerca da utilização de dois documentos norteadores do ensino. As Metas Curriculares pareciam ser uma “redução” do Programa, como se se tratasse de um programa paralelo (Teixeira, 2014). Resultante destas questões, defendeu-se a “necesidad en Portugal de una mayor articulación y conformidad entre los documentos oficiales que rigen la práctica docente” (Teixeira, 2014, p. 18) e foi neste contexto que surgiu o documento “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (PMCPEB), em 2015, um documento agregador e articulador dos dois documentos oficiais, homologado pelo despacho n.º 7442-D/2015.

Estando o PEBSTP (MEC, 2010) construído com base nos Programas de 1991, podemos questionar a validade dessa referência, atualmente, uma vez que os Programas de 1991, em Portugal, já se consideram desatualizados. Para além disto, é necessário ter em consideração os diferentes estatutos que a língua portuguesa assume, em cada país. Não pretendemos, porém, que esta “colagem” a Portugal, que pode ser questionada do ponto de vista metodológico e da política educativa, seja o argumento de base para questionar a adequação dos programas que vigoram atualmente em STP.

Assim, esta é uma questão que fica, de algum modo, em aberto. Certo é que não temos outro ponto de partida, para além do referido, pois, pese embora as considerações anteriores, STP não apresenta investigação sobre estes documentos reguladores (Teixeira, 2016). Deste modo, podemos considerar que argumentos utilizados para justificar a necessidade de revisão dos Programas portugueses de 1991 se adequam também aos programas de STP, e que citamos:

(...) datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular (ME/DGIDC, 2009, p. 3).

O nosso contacto com a realidade educativa são-tomense, com os professores de LP do EB e a nossa observação enquanto investigadoras conduzem-nos efetivamente a questionar a atualização do Programa oficial de STP, cuja necessidade de revisão foi, aliás, também referida por professores são-tomenses com quem contactámos no âmbito desta investigação, que utilizam diariamente este documento como normativo para a sua prática letiva.

4 UMA PROPOSTA DE REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS

Atendendo ao exposto, considerámos pertinente apresentar uma proposta que contribua para a construção de um referencial de avaliação de programas oficiais, com foco na área da LP. Uma vez que não existe legislação sobre avaliação de programas oficiais, baseámo-nos na legislação sobre avaliação de manuais (Despacho n.º 11421/2014), para criar dimensões de avaliação (quadro 1), dado que os manuais

escolares devem estar em conformidade com os programas oficiais e orientações curriculares em vigor. Para além disto, justifica-se a estruturação do PEBSTP com a organização dos próprios manuais adotados, que estão, por sua vez, articulados com a organização do currículo. Baseámo-nos, ainda, nos estudos preparatórios para a revisão dos Programas de 1991 (Duarte et al., 2008a, 2008b), que pretenderam contribuir para a tomada de decisões informadas acerca da revisão dos Programas de LP para o EB.

Como referimos, a definição das dimensões de análise é um dos primeiros passos a considerar na construção de um referencial (Fernandes, 2011), pelo que considerámos pertinente apresentar aquelas que nos parecem ser dimensões importantes na avaliação de programas oficiais de ensino, com os respetivos critérios. Assim, as dimensões e critérios apresentados no quadro 1 foram definidos a partir da análise feita ao PEBSTP (MEC, 2010), com especial enfoque na disciplina de LP.

Quadro 1 - Proposta de dimensões de análise e respetivos critérios, para a construção de um referencial de avaliação de programas oficiais do EB – área da LP

Dimensões de análise	Critérios	
Enquadramento do programa	Coerência do enquadramento com a LBSE	
Estrutura do programa	Articulação entre classes e entre ciclos de ensino	
	Adequação das componentes (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, bibliografia...)	
	Coerência	
Contextualização	Adequação dos objetivos às especificidades do país	
	Adequação das referências	
Qualidade do programa (área curricular/disciplina da LP)	1.º CEB	Rigor linguístico, científico e conceptual
		Articulação conteúdos-objetivos-avaliação
		Articulação entre domínios – Comunicação oral, Comunicação escrita, Funcionamento da Língua - análise e reflexão
		Articulação entre áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Expressões
	2.º CEB	Rigor linguístico, científico e conceptual
		Articulação conteúdos-objetivos-avaliação
		Articulação entre domínios – Comunicação oral, Leitura, Comunicação escrita, Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua
Outras...		

De acordo com Fernandes (2011), o conhecimento profundo daquilo que se vai avaliar é fundamental para definir uma matriz de avaliação com objetivos claros. Cabe referir que a proposta apresentada no quadro 1 foi sujeita à análise, avaliação e revisão por especialistas das áreas da Avaliação Educacional, da Linguística e da Didática de Línguas. A participação destes especialistas, professores e investigadores experientes, foi fundamental, na medida em que o seu saber teórico e prático nos ajudou a constituir, de modo informado, as referidas dimensões e critérios de avaliação, com base em padrões de qualidade, validando assim o conteúdo do objeto em estudo (Coutinho, 2016). Este é um primeiro passo que contribuirá, acreditamos, para a elaboração de um referencial de avaliação criterioso, num momento posterior da nossa investigação, em que a definição de indicadores de avaliação se afigurará mais pertinente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que referimos nos eixos teórico, normativo e contextual, o objeto de estudo em análise em muito se assemelha aos documentos oficiais de ensino em vigor em Portugal, no início dos anos 90. A pertinência da análise por comparação entre Portugal e STP justifica-se pelo facto de os Programas e a revisão curricular de STP terem sido feitos, como referimos, com base nos Programas em vigor em Portugal, nessa altura. Contudo, como mencionado, os programas em Portugal já foram alvo de revisões, pelo que o PEBSTP não estará atualizado, pondo-se em questão a validade dessa referência.

Efetivamente, podemos considerar que o ensino da LP tem hoje características muito diferentes das que tinha no início dos anos 90, que se prendem, por exemplo, com o próprio processo de aprendizagem da língua, com as ferramentas disponibilizadas pelas TIC, ou ainda com a necessidade de inclusão de textos literários no estudo da língua e de acentuar uma reflexão explícita sobre a mesma (Duarte et al., 2008a). Estes aspetos não estão contemplados no PEBSTP, pelo que nos parece, portanto, pertinente fazer uma avaliação desde documento norteador do ensino, para que, como consequência, as práticas dos professores possam ser melhor sucedidas e os alunos atinjam também melhores resultados. Tal como afirma Fernandes (2011), ainda é necessário investir muito no domínio da investigação para ajudar a dar consistência a uma teoria da avaliação de programas. Existe, assim, um longo percurso a decorrer. Para além disto, a diferença entre contextos e, em particular, entre o estatuto e funções da LP, são aspetos sobre os quais é necessário refletir. Teixeira (2016) defende, aliás, a este propósito, a existência de um português “próprio” de STP.

Na construção da grelha apresentada tivemos em consideração as etapas sugeridas por Fernandes (2011), em que a primeira é, precisamente, a definição das dimensões a avaliar, bem como dos respetivos critérios. É evidente que para a construção de um referencial de avaliação é necessário realizar um trabalho de pesquisa teórica profundo que suporte a nossa proposta, pelo que estamos cientes de que o trabalho não finda neste lugar. A dimensão “outras” (grelha 1) prende-se precisamente com o facto de este ser um processo de construção de conhecimento, portanto, pautado pela flexibilidade e abertura a novos contributos.

A nossa observação do contexto, enquanto investigadoras, permitiu conhecer alguns aspetos da realidade educativa são-tomense. Reconhece-se que as observações não ocorreram em número suficiente para que seja possível fazer uma generalização a todo o país, mas entendemos que este constitui um ponto de partida para outras investigações mais alargadas no contexto são-tomense.

Concluindo, uma vez que este estudo surge no âmbito de uma investigação que tem como objetivo compreender como se pode trabalhar, na formação em serviço de professores de LP do EB, a avaliação da produção escrita dos alunos, o conhecimento do documento que norteia a prática pedagógica é fundamental. No mesmo sentido, a preocupação com a sua melhoria, referida também pelos professores são-tomenses, reflete a necessidade de reformulação do Programa, para que o ensino e avaliação da escrita conduzam efetivamente à aprendizagem e seja, simultaneamente, motor do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANÇÃ, Maria Helena et al. O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, v. 27, 127–142, 2014.

COSTA, João et al. *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2011.

COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2016.

CUSTÓDIO, Pedro Balas. O novo Programa de Português para o 10 Ciclo do Ensino Básico: Orientações e Perspectivas. *Exedra*, n. 9, p. 235–244, 2010.

DUARTE, Regina et al. *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008a.

DUARTE, Regina et al. *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008b.

FERNANDES, Domingos. A avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões mais práticas. In: FERNANDES, Domingos (Ed.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185–208.

GONÇALVES, Maria de Lurdes. *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. 2011. Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA [INE]. *Características Educacionais da População, IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2012*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: INE, 2014.

KRIKAS, Vangelis. Curriculum Evaluation in Greece. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, v. 6, n. 12, p. 177–191, 2009.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *40 Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e 6o Simpósio Internacional de Educação e Comunicação*. 2015.

MARTINS, Idalina; CANDEIAS, Isabel; COSTA, Nilza. *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

MENDONÇA, Maria Constança. *Referenciais de competências: uma proposta para avaliar a adequabilidade da formação superior em saúde ao mercado de trabalho*. 2016. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [ME/DEB]. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA [ME/DEB]. *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*. Lisboa: ME/DEB, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [ME/DGIDC]. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI (ED.). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME]. *Objectivos Gerais de Ciclo do Ensino Básico – 10, 20 e 30 Ciclos*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME]. *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. [s.l.] Portaria n.o 1488/2004, Diário da República, I-B Série, n.o 300, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA [MEC]. *Proposta Curricular do Ensino (1.a a 4.a classe). Revisão Curricular dos Programas para a 5.a e 6.a classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: MEC/UNICEF, 2010.

QUEIROZ, Dalva Maria de. *A Avaliação Como Acompanhamento Sistemático da Aprendizagem*. 2010. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 570–594, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu; NUNES, Luísa; SILVEIRA, Teodolinda. *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1997.

SANTOS, Leonor; TEIXEIRA, Madalena; CAMPOS, Nelson. Formar para o ensino de Português em São Tomé e Príncipe: Desafios. In: ESTRELA, T. (Ed.). *Educação, Economia e Território - o papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2014. p. 1220–1229.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997.

SOUSA, Jesus Maria. Avaliação Curricular e Paradigmas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, n. 11, p. 9–16, 2014.

TEIXEIRA, Madalena. Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 7, n. 2, p. 1–20, 2014.

TEIXEIRA, Madalena. A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. Como ensinar(?). *II Encontro FEP. Formação e ensino do Português - ensino básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2016.

TEIXEIRA, Madalena; CORREIA, Rosária Rodrigues; NEVES, Elisabete Ferreira. Leitura, Escrita e Gramática à luz dos normativos legais. In: MARÇALO, Maria João et al. (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010

TOMAZ, Carlota. *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. 2007. Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, p. 43–56, 2005.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA, 1992.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 198, de 29 de agosto de 1989. Portugal.

Despacho n.º 11421/2014. *Diário da República, 2.ª série*, n.º 175, de 11 de setembro de 2014. Portugal.

Despacho n.º 7442-D/2015. *Diário da República, 2.ª série*, n.º 129, de 6 de julho de 2015. Portugal.

Lei n.º 2/2003. *Diário da República*, n.º 7, de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe.

Lei n.º 47/2006. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 165, de 28 de agosto de 2006. Portugal.

Recebido em: 14/09/2017
Alterações recebidas em: 16/11/2017
Aceito em: 27/11/2017
Publicado em: 26/04/2018